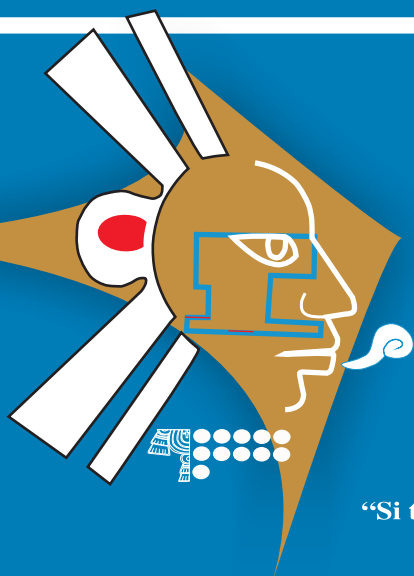




Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Aragón
División de Estudios de Posgrado e Investigación



MEMORIA



I Congreso Internacional de
Educación Universitaria y
Prácticas Educativas
Innovadoras

“Si tú te mueves caen flores: eres tú mismo el que te esparces”
Nezahualcóyotl

Coordinador: Dr. Daniel Velázquez Vázquez

Sede FES Aragón, México
21, 22 y 23 de septiembre de 2011



[REGRESAR](#)

**I Congreso Internacional de Educación Universitaria
y Prácticas Educativas Innovadoras**

“Si tú te mueves caen flores: eres tú mismo el que te esparces” Nezahualcóyotl

Memoria

Dr. Daniel Velázquez Vázquez
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación
Coordinador

Septiembre de 2011
Nezahualcóyotl, Estado de México
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**Memoria del I Congreso Internacional de Educación
Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras.**

“Si tú te mueves caen flores: eres tú mismo el que te esparces” Nezahualcóyotl

Primera edición, 2011
Producción de 500 DVD
D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
ISBN:

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Ciudad Universitaria, C.P 04510, México, D. F.

Facultad de Estudios Superiores Aragón, Av. Rancho Seco, S/N, Col. Impulsora Popular Avícola,
Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. C. P. 57130

Diseño gráfico y formación de interiores:
Lic. Martha Elena Pedroza Luengas
Lic. Carlos Aguilar Herrera

Prohibida la reproducción total o parcial de las ponencias que integran esta memoria por cualquier medio, sin la autorización previa de la UNAM.
Memoria editada y hecha en México.

Las ponencias que aparecen en esta memoria, son responsabilidad exclusiva de sus autores y no representan necesariamente la opinión de la UNAM, la FES Aragón, de ninguna de las instituciones coauspiciadoras, ni la de las instituciones de donde provienen los autores.

Índice

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Nuevos presupuestos pedagógicos y nuevas metodologías en las universidades
JOSÉ MANUEL MORAN

El Profesor Universitario: Docencia con Profesionalismo
MARCOS TARCISO MASETTO

Desarrollo Profesional y Personal del Docente Universitario: Una Perspectiva Radical
AGUSTÍN DE LA HERRÁN

EJE 1

Cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad.
JESÚS GARCÍA REYES

La desigualdad y calidad educativa en la formación integral de los educandos.
GRACIELA NOEMÍ GRENÓN CASCALES

La mujer embarazada: estigma y discriminación de alumnos de escuelas normales en la Ciudad de México.
ELÍ ORLANDO LOZANO GONZÁLEZ

Enseñanza interdisciplinar en la Biología: Un acercamiento a los dilemas morales.
LUCERO VILLEDA GONZÁLEZ, MARÍA MARCELA NARANJO MARTÍNEZ, SUSANA PÉREZ Y LIRA ESPERANZA ÁLVAREZ HERRERA

La percepción de la formación humanista en la era global. Una experiencia de formación integral universitaria.
JACQUELINE GÓMEZ MAYORGA

Educación y Progreso.
MANUEL RIESCO GONZÁLEZ

Análisis de la Evaluación por Competencias en las Prácticas Formativas I, II y III del Programa de Fisioterapia en la Corporación Universitaria Iberoamericana en la ciudad de Bogotá, durante el periodo 2011 y 2012.
SANDRA INÉS BARRIOS LÓPEZ Y MÓNICA MANOTAS PACHECO.

Innovación educativa en formación política y ciudadana a partir de experiencias con grupos de estudiantes universitarios.

PAOLA RUIZ GÓMEZ, CARLOS VALERIO ECHAVARRÍA GRAJALES Y MIGUEL EDUARDO CUERVO ROJAS.

EJE 2

Sexual diversity in the Cuban educational TV: a scope for didactic.

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

Diálogo y comunicación: Acciones indispensables en la globalización.

ERIKA SALDAÑA PÉREZ

Educación Superior y Cibersociedad en la Era del Conocimiento: El Proceso de Bolonia.

HUGO SÁNCHEZ GUDIÑO

El trabajo colaborativo y la integración del video en la transformación del uso de la teoría pedagógica.

JESÚS CÁSTULO BENÍTEZ

EJE 3

El diseño de modelos para el desarrollo del aprendizaje autónomo: la enseñanza metacognitiva en entornos virtuales y duales en educación superior.

ISABEL ALICIA SIERRA PINEDA

Usos de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, en la Educación Superior: Lecciones aprendidas en el uso de Blogs y Microblogs.

RAMÓN ANTONIO ARAGÓN MLADOSICH

Las Redes Sociales como una modalidad para la formación continua de los estudiantes.

DIANA MARGARITA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Software para identificar las formas de aprendizaje de una persona.

LUCY NOHEMY MEDINA VELANDIA

El diseño de aulas virtuales en una carrera de grado, un espacio para la Comunicabilidad.

DEBORA BROCCA Y MÓNICA MARIELA CLAPÉS

El acceso abierto a la información como práctica educativa innovadora en línea para la sociedad del siglo XXI.

JUAN MIGUEL PALMA PEÑA Y PATRICIA LUCÍA RODRÍGUEZ VIDAL

Potencialidades de las redes sociales en la Educación.

OLGA NÁJAR SÁNCHEZ, SANDRA PATRÍCIA GARCÍA ÁVILA Y CLAUDIA LILIANA SÁNCHEZ

Las tecnoconductas de los profesores y su percepción hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje.

DAVID ALFREDO DOMÍNGUEZ PÉREZ Y MARÍA NATALIA PÉREZ RUL

Incorporación de las TIC en los Procesos de Formación de Formadores en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

MYRIAM CECILIA LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ

Metodología docente basada en la pizarra virtual: Evaluación de la presencialidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

AGUSTÍN PÉREZ MARTÍN, VICTORIA FERRÁNDEZ SERRANO Y JOSÉ ANTONIO CAVERO RUBIO

EJE 4

Autorrealización y educación. Creatividad para una formación humanista.

PABLO RODRÍGUEZ HERRERO Y AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

La transposición sociocultural en la modelación de la dinámica formativa de los Licenciados en Estudios Socioculturales como profesionales de la gestión cultural. Didácticas emergentes y creatividad docente.

DIONISIO VITALIO PONCE RUIZ, EVA SÁNCHEZ GARCÍA Y JORGE MONTOYA RIVERA

La enseñanza de los valores como una práctica educativa innovadora.

SILVIA ISABEL GONZÁLEZ GARCÍA Y CLARA MARTHA GONZÁLEZ GARCÍA

La cultura áulica en la práctica pedagógica de la educación universitaria.

FLORENTINO SILVA BECERRA

Integración de los desempeños mediante la estrategia metodológica de la resolución de problemas *in situ*.

AMALIA PÉREZ HERNÁNDEZ, GUSTAVO PÉREZ MANJARREZ, ANTONIO DÍAZ VÍQUEZ Y JESÚS HERNÁNDEZ ÁVILA

Adecuación de la unidad de aprendizaje TIC'S, a través de la aplicación del aprendizaje por proyectos, una experiencia en la Escuela Superior de Comercio y Administración del I.P.N.

AURORA ESTRADA GARCÍA

Aprendizaje Basado en Problemas, una opción para auto-regular el aprendizaje en la Formación Docente Inicial.

DELIA GARCÍA CAMPUZANO, HILDA AÍDA GONZÁLEZ FLORES, AÍDA GÓMEZ BÉJAR y FERNANDO VÁZQUEZ GARCÍA

El método ABP como estrategia didáctica para desarrollar competencias en biología.

MARÍA MARCELA NARANJO MARTÍNEZ, SUSANA PÉREZ LIRA, LUCERO VILLEDA GONZÁLEZ Y ADRIANA NARANJO MARTÍNEZ

Fortalecimiento didáctico de las competencias docentes: una experiencia de extensión en el marco de la acreditación de la calidad de la enseñanza de la ciencia política, en la Universidad de Costa Rica.

ARAMA AURORA COLÓN PEÑA

Indagación aplicada en las actividades experimentales la asignatura de Química Analítica.

LEONTINA LAZO SANTIBÁÑEZ

Maqueta electrónica bilingüe para la unidad de aprendizaje de obra negra de los alumnos de 3er semestre.

IRMA NAVA SÁNCHEZ, ALMA ROSA ÁLVAREZ CHÁVEZ Y RAMÓN SALAZAR ESCANDÓN.

Memorias y prácticas educativas de los estudiantes de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UFRGS.

SÔNIA REGINA SILVA PEDROSO

Creatividad y complejidad en la formación universitaria. Tendencias desde una perspectiva docente.

JESSICA CABRERA CUEVAS

La práctica docente en educación primaria, entre lo deseado, pensado y practicado: Un estudio de caso.

PEDRO VÁSQUEZ ALCOCER

La complejidad. Un acercamiento a la didáctica de tres docentes de la Escuela Normal de Especialización, desde su cotidianidad.

JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA

Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: Una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista.

GABRIEL ALEJANDRO ÁLVAREZ HERNÁNDEZ

Competencia: Una estrategia viable para el salón de clase.

FERMÍN VÁZQUEZ JIMÉNEZ y LUZ MARÍA ESTRELLA MARTÍNEZ

Innovación docente: Los mundos virtuales y la actividad formativa.
JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES

El diseño experimental como herramienta en la didáctica de las ciencias naturales.
BEATRIZ MARTÍN CASTRO

La mejora continua. Enfoque moderno hacia la medición de la calidad en universidades.
MARTHA CARRILLO

Condiciones de trabajo, salud y formación docente: El Taijiquan como disciplina psicocorporal para el desarrollo profesional del profesorado.
HÉCTOR LÓPEZ CALDERÓN

Metodología para el desarrollo del pensamiento lógico analítico en el contexto algebraico de los números enteros, didácticas emergentes y creatividad docente.
JACKELINE CUPITRA GÓMEZ.

EJE 5

El documento recepcional que elaboro ¿qué muestra de mi formación profesional?
MARIA DE LOURDES NAVARRETE MARTINEZ, GEORGINA LIMÓN MORALES Y
GUADALUPE ROMERO DOMINGUEZ.

El coaching académico, una oportunidad para la profesionalización docente.
ISABEL ALEJANDRA BARBERÁ CASTILLO

La formación docente y la resistencia al cambio, retos de la profesionalización del docente universitario.
MARGARITA PORTILLA PINEDA Y MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ CORTÉS

Caracterización del docente de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL I, como requisito para el perfeccionamiento de su proceso formativo.
MA. DE LOURDES SOTO REYES, MA. ISABEL DIMAS RANGEL Y ARTURO TORRES BUGDUD

Re-equilibrio y estructuración cognitiva y desarrollo vital de niños y jóvenes.
MARÍA TERESA VARGAS MORENO Y NEILA SÁNCHEZ HEREDIA

La mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en educación superior.
MARÍA EVA GARCÍA GARCÍA Y JUAN CARLOS SOSA MARTÍNEZ

La formación inicial de futuros profesores de inglés en las prácticas docentes del último año.
MARICRUZ AGUILERA MORENO

Evaluación de pares y coevaluación en Docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas:
Una experiencia formativa para la mejora de la práctica educativa.

MA. DEL ROSARIO GONZÁLEZ VELÁSQUEZ, LILIA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, ELSA
VELASCO ESPINOSA E INÉS DEL ROSARIO GUZMÁN PÉREZ

Profesionalización del Docente.

WILLEBALDO MORENO MÉNDEZ Y CARMEN LILIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

Fundamentación pedagógica y didáctica de una propuesta para el mejoramiento de las
prácticas evaluativas en Educación Superior- POPE.

JULIA VICTORIA ESCOBAR LONDOÑO

Los estudios comparados, la formación de docentes en matemáticas, categorías e
indicadores.

MARÍA DEL ROCIO JUÁREZ EUGENIO Y MARÍA ADELINA ARREDONDO LÓPEZ

Docentes normalistas, representaciones sociales de la práctica educativa.

MARÍA TERESA REYES RUIZ

EJE 7

Papel de la universidad en la formación maestros: retos y alternativas frente a políticas
públicas.

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

El Perfil de Ingreso como requisito de admisión y su impacto en la permanencia académica
en los Programas Educativos de LCI y LSCA de CESUES.

JULIA DE JESÚS VALENZUELA LÓPEZ y DANITZA MARÍA GASTELUM CELAYA

Política educativa en la UACM. La eficiencia en estudiantes de primer semestre de las
carreras de ingeniería.

CARLOS FUENTES VARGAS Y ILIUTZI SARAÍ VEGA GONZÁLEZ

La Vinculación como estrategia para favorecer la formación del estudiante en la Facultad de
Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL.

JAIME ARTURO CASTILLO ELIZONDO, ESTEBAN BÁEZ VILLARREAL, ARNULFO
TREVIÑO CUBERO y BLANCA PALOMARES RUIZ

Experiencias en el Proceso de Selección de Profesores en el Posgrado de FIME.

MARÍA ISABEL DIMAS RANGEL, ARTURO TORRES BUGDUD Y MARÍA BLANCA E.
PALOMARES RUIZ

La Red Universitaria de Jalisco: Dispositivos de coordinación y vicisitudes de la interacción.

VÍCTOR MANUEL CASTILLO GIRÓN Y SUHEY AYALA RAMÍREZ

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un acoplamiento estructural del sistema universitario.

MAYRA ROJAS RODRÍGUEZ

Posicionamiento de las Universidades del Caribe en Internet.

JULIO VIDAL LARRAMENDI Y RODNEY RODRÍGUEZ LÓPEZ

Propuesta de indicadores de capital intelectual para Universidades Públicas Estatales en el marco de la competitividad institucional.

ROSA MARÍA NAVA ROGEL, OSVALDO U. BECERRIL TORRES Y MARÍA DEL ROSARIO DEMUNER FLORES

La garantía de equidad y acceso a la educación superior. Autoengaño y complicidad.

CÉSAR FABIÁN FUENTES VALLES

Los desafíos de la Educación Superior a partir de la implementación de las políticas públicas y reformas educativas en el contexto de la globalización.

CLAUDIA AMANDA JUÁREZ ROMERO

Formação Docente: Vivências E Significações Imaginárias No Espaço Grupal.

MARÍLIA REGINA HARTMANN y VALESKA FORTES DE OLIVEIRA Y MONIQUE DA SILVA

Formação de Professores: (Res) Significando o Projeto Pedagógico de uma Escola Pública.

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA, BRUNA DE ALMEIDA FLORES E INDIARA RECH

EJE 8

Sistema de Aprendizaje Individualizado, experiencia innovadora.

MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ CORTÉS Y MARGARITA PORTILLA PINEDA

Propuesta para el tratamiento del Eje Transversal Innovación Académica del Modelo Educativo de la UANL.

MARÍA DEL ROBLE OBANDO RODRÍGUEZ Y MARÍA MIRNA GRANAT RAMOS

Perfeccionamiento del diseño del programa educativo de la carrera de Ingeniero Mecánico Administrador en función de la pertinencia social de FIME.

ARNULFO TREVIÑO CUBERO JAIME ARTURO CASTILLO ELIZONDO Y MIGUEL REYNOSO FLORES

Bases de una propuesta de capacitación para el personal no docente de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, centrada en el desarrollo humano.

MIGUEL REYNOSO FLORES, DIANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ Y AGUSTÍN GUADIANA CORONADO

Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica (SIAP): Una experiencia de innovación educativa.

JESÚS MANUEL HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, MÓNICA ORTIZ GARCÍA, MARIONA TARRAGONA ROIG Y ESTELA URIBE FRANCO

La universidad que construye conocimiento situado en la escuela.

SANDRA MORALES SOTO Y MARÍA CRISTINA PONCE CARRASCO.

El eje de contextos profesionales, una formación pedagógica y humana para la formación de docentes de matemáticas no segregadores.

DIANA GIL CHAVES

Innovación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Biológicas.

GLORIA BEATRIZ ÁLVAREZ Y MIGUEL ÁNGEL CHAVES ZAMBRANO

Vehiculación de TICE a la didáctica en la licenciatura de Planificación para el desarrollo agropecuario “Seminario de formación empresarial para productores”.

ALEJANDRO CORRAL GARCÍA Y SHELICK ERIKA GARCÍA GALVÁN

Pensamiento, concepto y lenguaje. Hacia la acción pedagógica en el campo del lenguaje.

CÉSAR AUGUSTO GORDILLO PECH

T0814 La gestión por proceso para el diseño y construcción de indicadores de gestión en universidades.

JENNIFER VÁSQUEZ AGUILAR Y MARTHA SOFIA CARRILLO LANDAZABAL

Importancia de incorporar cursos de Propiedad Intelectual en el currículo de las carreras universitarias.

MARÍA DEL ROSARIO RUIZ DURÁN

La experiencia educativa de los grupos de aprendizaje: El caso de la UVM campus Hispano.

ROLANDO SÁNCHEZ JIMÉNEZ, EVA PAOLA ARENAS LOERA, MIROSLAVA FLORES FLORES Y NORMA RAMÍREZ HARO,

Diseño curricular por competencias y ciclos propedéuticos en Programas de Ingeniería: Una experiencia significativa.

YESID AURELIO BONILLA MARÍN

Proyecto Aula y la Investigación.

ESPERANZA ÁLVAREZ HERRERA, SUSANA PÉREZ LIRA, LUCERO VILLEDA Y VÍCTOR MANUEL RÍOS SALVADOR

Practica formativa de los estudiantes de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana en acciones de salud pública y participación comunitaria desde una mirada integral e interdisciplinaria.

SANDRA MILENA VILLEGAS ÁVILA

El laboratorio de Economía Aplicada: Una experiencia de práctica educativa innovadora.

ROMÁN MORENO SOTO

Sistema de Evaluación Académico digital, desde el Enfoque Basado en Competencias (SEA-EBC) en la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital.

EVELIA RUPERTO VELÁSQUEZ, MARGARITA NÚÑEZ ZAMUDIO Y JOSÉ LUIS ORTEGA LUCIO

Motivación para el aprendizaje e incremento de oportunidades educativas para estudiantes con diversidad lingüística y cultural: ¿cuáles son las razones que tienen los estudiantes para aprender?

LAURA ELENA AYALA LARA

Estrategias para propiciar el aprendizaje en otros ambientes fuera del aula. Una Experiencia en el nivel medio superior del IPN.

SUSANA PÉREZ LIRA, VÍCTOR MANUEL RÍOS SALVADOR, ESPERANZA ÁLVAREZ HERRERA Y MA. MARCELA NARANJO MARTÍNEZ

La Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario: Experiencia innovadora en la formación interdisciplinaria de profesionales en la UNAM.

SIMÓN DAVID ÁVILA PACHECO

El impacto del intercambio académico en la formación del estudiante de ingeniería.

ALEJANDRO CÁZARES YEVERINO, GUADALUPE MARIBEL HERNÁNDEZ MUÑOZ, ESTEBAN BÁEZ VILLARREAL Y MOISÉS HINOJOSA RIVERA

EJE 9

Hacia una Pedagogía Intercultural: praxis innovadora.

ROGELIO VELÁZQUEZ VARGAS

El papel que juega la lingüística en la formación de docentes interculturales en contextos multilingües.

ALICIA GUERRERO CERVANTES

La Interculturalidad en la Universidad Intercultural de Chiapas.

CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA, MARINA ACEVEDO GARCÍA Y BERTHA PALACIOS LÓPEZ

El proceso educativo en la construcción de prácticas comunitarias en San Nicolás Tlaminca.

MARÍA DE LOS ÁNGELES GARCÍA VERA

EJE II

Revisión histórica de la concepción y educación de personas con discapacidad intelectual. Retos para el futuro.

PABLO RODRÍGUEZ HERRERO

Estilos de Aprendizaje en los alumnos de la UTRS.

JORGE DANIEL CUEVAS SOSA Y LUCELY VERA CHÍ

La educación emocional.

SILVIA ISABEL GONZÁLEZ GARCÍA Y CLARA MARTHA GONZÁLEZ GARCÍA

Proceso formativo y reconstrucción de identidades: La primera experiencia en la Universidad Intercultural el Estado Tabasco.

ETEL GARRIDO CRUZ, HUGO MARTÍN CABRERA HERNÁNDEZ Y ENRIQUE LOZANO CASTELLANOS

Las madres que trabajan fuera de casa y su influencia en el rendimiento académico en la Unidad de Aprendizaje “Geometría y Trigonometría”.

IRMA NAVA SÁNCHEZ, ARACELI MORENO IBARRA, BENJAMÍN ROJAS ESLAVA Y RAMÓN SALAZAR ESCANDÓN

Retrospección antropológica para el reordenamiento de los valores en los estudiantes de la Carrera de Medicina.

IRENE ÁLVAREZ RIVERA, MA DE LOURDES RODRÍGUEZ BELMONTE Y ESTELA ZAVALA PÉREZ.

EJE 12

Complejidad y Transdisciplinariedad.

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

La sistematización de los Saberes de los Formadores en un Posgrado profesionalizante: Hacia una Didáctica de la Formación Docente.

ALEJANDRA AVALOS ROGEL

La aventura epistemológica en la Línea de Formación y Posgrado: Una experiencia cooperativa.

HEIDI ALICIA CASIQUE GARCÍA Y AIDÉ GÓMEZ OVIEDO

La experiencia subjetiva del maestrante en pedagogía durante el proceso de gestión del conocimiento.

MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR Y MARÍA DE LA PAZ SANTA MARÍA MARTÍNEZ

La construcción de la identidad Profesional del maestrante de Pedagogía de la FES Aragón: Estudio exploratorio.

MAURO GELACIO PERALTA SILVERIO Y JUAN ATALO VENEGAS AGUIRRE

La investigación como un recurso de innovación en los procesos y prácticas de formación de los maestrantes en la línea Formación y Posgrado de la FES Aragón.

SONIA ISABEL FRANCO CUERVO y MA DE LA PAZ SANTA MARÍA MARTÍNEZ

EJE 13

Factores que influyen en los docentes al aplicar la tutoría académica en la DES de ciencias de la salud en una universidad pública.

MICAELA OLIVOS RUBIO, GRACIELA NOEMÍ GRENÓN CASCALES y ANACLETO GONZÁLEZ CASTELLANOS

La tutoría académica en las Licenciaturas de Contaduría y Administración del Centro Universitario UAEM Amecameca (CUA), llevada a cabo a través del aprendizaje basado en problemas como estrategia, en la construcción del conocimiento.

ELSA ACEVES GARCÍA Y CECILIA GUERRERO QUIROZ

La construcción de la tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Desafíos de la relación pedagógica

MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ GUERRERO

La tutoría desde la mirada de los alumnos de ingeniería y pedagogía de la FES Aragón: ¿un espacio educativo y personal o es sólo un trámite institucional?

MARÍA DE LOURDES GARCÍA PEÑA

La resolución de problemas como estrategia didáctica en la educación formal.

MORETTI MARÍA CRISTINA, XIMENA ERICE MARÍA, LILIA DUBINI Y SILVIA MARELLO

EJE 14

Rediseño Curricular por competencias: la experiencia en los programas de ingeniería mecánica de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

GUADALUPE MARIBEL HERNÁNDEZ MUÑOZ, ESTEBAN BÁEZ VILLARREAL,
ARNULFO TREVIÑO CUBERO Y FERNANDO MONTEMAYOR IBARRA

Apostándole al cambio. La tutoría y la orientación educativa, ejes transversales del
currículum para la formación integral del estudiante universitario.

ASTRID VIVIANA RODRÍGUEZ SIERRA Y RUFINO CANO GONZÁLEZ

La transversalidad crítica en el currículum de la licenciatura de Pedagogía de la UNAM,
FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación.

LUCERO ARGOTT CISNEROS Y MILAGROS KARINA GARDUÑO GUZMÁN

La escolarización del cuerpo en la Modernidad: Prácticas corporales sobre los adolescentes
de secundaria desde la Educación Física en México.

DIEGO ATZAYACATL BAUTISTA BAUTISTA

Mecanismos simbólicos que subyacen en el Currículum de enfermería de la UNAM e
implicaciones en el desarrollo profesional de una práctica autónoma.

MARÍA DE LOS ÁNGELES GARCÍA ALBARRÁN

La innovación curricular en Educación Superior. Lo transversal en contextos de alianzas
para el desarrollo.

SILVIA PADILLA LOREDO, RAFAEL ALBERTO DURAN GÓMEZ, MARÍA LUISA
QUINTERO SOTO Y CARLOS FONSECA HERNÁNDEZ

EJE 15

La escritura académica y la elaboración de la tesis.

REYNALDA SORIANO PEÑA

Sujetos escritores en la Universidad: La producción escrita original como forma de
visibilidad.

CECILIA ELIZONDO

Escritura y Diario Escolar en Educación Superior.

MARCO ESTEBAN MENDOZA RODRÍGUEZ

De la utopía de enseñar una segunda lengua (L2) cuando apenas se “mastica” la primera
(L1).

ROSA MA. QUESADA MEJÍA

Del pie de la letra al documental: Experiencias textuales y visuales de la práctica docente en
la licenciatura en educación primaria.

MAURO PORFIRIO NORIEGA ROJAS Y VÍCTOR AMBROSIO ESPINOZA CHÁVEZ

Presentación

[REGRESAR](#)

La Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), presenta la Memoria del *I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras*, evento realizado en septiembre de 2011, en el marco de la conmemoración del XXXV Aniversario de la FES Aragón; en donde el objetivo estuvo centrado en la revaloración histórica y del contexto actual de la academia mediante diversos proyectos que han sido establecidos en diferentes universidades e instancias de educación superior de México y otras partes del mundo.

Este intercambio académico sirvió para enriquecer la experiencia de los participantes, con aportaciones y soluciones viables a diversas problemáticas identificadas en el rubro de la educación en todos sus niveles, particularmente en el de la educación universitaria.

La División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón contó con el apoyo de la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, por medio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, entidades con las que se gestó y constituyó este *I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas innovadoras*, en un espacio de diálogo con diversas instituciones nacionales e internacionales que desean conformar una educación que responda a las exigencias de los tiempos actuales. Agradecemos a todas las instituciones coauspiciadoras que participaron en este acto académico: Universidad Autónoma de Madrid, España; Universidad de Camagüey, Cuba; Universidad de Granada, España; Universidad

Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Universidad Kaiserslautern, Alemania; Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación, Don Bosco, de la Universidad Complutense de Madrid, España; Universidad Autónoma de Nuevo León, México; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO); Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México; Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

El trabajo académico realizado en el I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras, a cargo de la División de Estudios de Posgrado e Investigación en la FES Aragón, queda plasmado en esta memoria electrónica para ser difundido y compartido con los académicos interesados en la educación tanto a nivel nacional como internacional.

Dr. Daniel Velázquez Vázquez



I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras

"Si tú te mueves caen flores: eres tú mismo el que te esparces" Nezahualcóyotl



[REGRESAR](#)

Conferencias magistrales



Nuevos presupuestos pedagógicos y nuevas metodologías en las universidades

[REGRESAR](#)

José Manuel Moran
Universidad Anhanguera-Uniderp – Brasil
www.eca.usp.br/prof/moran

Hay que ser más audaces

A medida que cambia la sociedad y experimenta desafíos más complejos, la educación superior presencial y a distancia sigue siendo, en general, organizada de manera previsible, repetitiva, poco atractiva y burocrática. Su discurso es innovador, pero la organización y la práctica pedagógica en muchas instituciones, son poco audaces. Prevalece una visión conservadora, que repite lo que está consolidado, lo que no representa ningún riesgo o grandes tensiones.

La escuela es demasiado previsible, demasiado burocrática, muy poco estimulante para los buenos profesores y alumnos. No hay recetas fáciles ni medidas sencillas. Pero esta escuela está envejecida en sus métodos, procedimientos, planes de estudio. La mayoría de las instituciones superiores se aleja rápidamente de la sociedad, de las demandas actuales. Sobreviven, porque son los espacios requeridos para la certificación. La mayoría de las veces, los estudiantes asisten a las clases

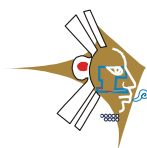
porque no tienen otra opción, no por genuino interés, motivación o provecho. Es absurdo que los cursos se centren casi exclusivamente en las clases y que la educación a distancia aún se la vea con sospecha o resistencia. Muchos sectores no quieren ni oír hablar de la educación a distancia.

Cambios necesarios en la educación presencial

La educación tiene que centrarse más, junto con la capacidad intelectual y la preparación para el éxito profesional, la construcción de personas más libres, autónomas, afectivas y socialmente responsables. Una educación abierta interesante y estimulante, que abra nuevos horizontes profesionales, emocionales, sociales y favorezca las opciones más significativas en todos los campos. Una educación que ayude a los estudiantes a que crean en sí mismos, que busquen nuevos caminos personales, profesionales y sociales.

En la universidad actual, aprendemos todo, menos lo principal: a ser creativos, emprendedores y realizados. Para ello tenemos que aprender a comprender, a escoger una profesión, pero hay que hacerlo de manera diferente, destacando la integración innovadora de la dimensión intelectual, emocional y ética. Vale la pena invertir en la gente, en la esperanza de cambio, y ofrecerles herramientas para que se sientan capaces de caminar por sí mismas para realizar actividades más interesantes, complejas, desafiantes y gratificantes. Esta es la educación que queremos y que es totalmente viable.

En la educación superior presencial debemos cambiar el enfoque: preocuparnos menos con la transmisión de información, con los contenidos y estimular más a los estudiantes a que sean investigadores, para llevar a cabo actividades desafiantes. La enseñanza a través de desafíos ya es antigua, pero aún no la aplicamos de verdad. No podemos dar todo listo en el proceso de enseñanza. Aprender requiere participar, buscar, perseguir, para producir nuevas síntesis, resultado de los descubrimientos. El modelo de pasar contenido y cobrar su devolución es insuficiente. Con tanta información disponible, lo más importante es



que el educador encuentre puentes para motivar a los alumnos para que salgan de su actitud de espectadores pasivos. Aprender hoy es investigar, comparar, producir, comunicar.

La clase puede convertirse en un ambiente para iniciar y finalizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, entremezcladas con otros tiempos de participación en actividades externas, físicas y digitales, desarrollando proyectos de investigación. Con tantos recursos digitales podemos combinar actividades integradas dentro y fuera del aula. Información, investigación y el desarrollo de actividades se puede hacerlo de forma virtual. Y dejar para la clase, la discusión, la presentación de los resultados, la profundización de los temas.

Hoy en día con la Web 2.0 tenemos muchas tecnologías sencillas, baratas y de colaboración, tales como blogs, podcasts y Google Docs. Permiten que los profesores y estudiantes sean productores y difusores de sus proyectos de investigación. Cada profesor y alumno pueden crear su página con todos los recursos integrados. En ella el profesor puede divulgar sus materiales: textos, presentaciones, videos, grupos de discusión, intercambio de documentos, blogs, etc. Con eso, se puede reducir el tiempo de transmisión de informaciones, de conferencias y concentrarse en actividades más creativas y estimulantes, tales como las de analizar el contexto, interpretar, problematizar, sintetizar. Al dejar el material disponible en el ambiente digital, el profesor puede centrarse más en los puntos críticos, estimular la investigación, el trabajo con desafíos, los proyectos y fuera de la universidad, equilibrando la colaboración, el trabajo de grupo con actividades más individuales.

Cuando enfocamos más el aprendizaje de los alumnos que la enseñanza, la publicación de su producción es fundamental. Se utilizan cada vez más recursos tales como la carpeta digital, donde los estudiantes organizan su producción y la abren para consulta. Blogs, textos colaborativos (Google Docs), YouTube, Twitter son recursos de publicación muy interactivos con facilidad de hacer actualizaciones y de conseguir que todos participen.

El sistema bi-modal, semi-presencial - parte en clase y parte a distancia - es muy promisor en la enseñanza en sus diferentes niveles. Combina lo mejor de la

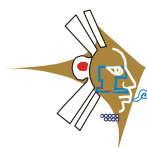


presencia física con situaciones en las que la distancia puede ser más útil y rentable. En la clase los cursos podrían disminuir los encuentros presenciales forma progresiva. En el primer semestre o año, la mayoría de actividades podrían ser más cara a cara, principalmente si los alumnos no tienen una formación muy autónoma. Muchas actividades digitales pueden aprenderse con mayor supervisión, incluso en laboratorios. A partir del segundo semestre o año, el porcentaje de la educación a distancia podría aumentar hasta llegar a un equilibrio entre tiempos presenciales y a distancia, según las necesidades de cada área de conocimiento. Un curso de medicina siempre tendrá un porcentaje mucho mayor de actividades presenciales, de laboratorio, de prácticas supervisionadas que un curso de humanas como Derecho o Administración. Uno de los problemas de la enseñanza superior en Brasil es que hay un límite legal de 20% de actividades a distancia en los cursos presenciales. No se justifica ni el límite ni el tener un porcentaje igual para todos los tipos de cursos. Podemos tener cursos con el mismo currículo y con ofertas diferentes de modalidad, de acuerdo con la situación de cada alumno. No sabremos, en poco tiempo, si nuestro curso es presencial o a distancia.

Los principales cambios: buenos directivos y profesores

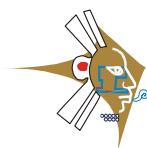
Los buenos administradores y los profesores son las piezas clave en el cambio educativo. Gestores activos de una universidad centrada en la investigación, diseño, experimentación y creación. Esto depende no tanto de alta tecnología, como de tener gente creativa y proyectos bien administrados. Los buenos administradores son la clave para impulsar la universidad para encontrar formas de motivar a todos los involucrados. Cada vez es más importante el desempeño de los gerentes, directores, como profesionales de visión y facilitadores de las relaciones entre profesores-alumnos y la comunidad. Todos los que trabajan en la universidad son gestores. El profesor también debe verse como gestor y como representante institucional.

Los profesores tienen mucha más libertad y opciones de lo que parece. La educación no avanza con profesores mal preparados y poco valorizados. Muchos



profesores empiezan a enseñar sin la formación adecuada, en especial la pedagógica. Conocen el contenido, pero no saben cómo manejar una clase, cómo motivar a estudiantes diferentes, utilizando dinámicas variadas para facilitar el aprendizaje, para evaluar los resultados más allá de los exámenes tradicionales. Como suelen asumir cada vez más clases y alumnos, tienden a reproducir las mismas rutinas y modelos, para economizar energía, tener que preparar menos cada clase y corregir menos trabajos diferentes. Ese modelo permite trabajar en escala mayor, con más alumnos, en ritmo industrial y mejorar el sueldo, aumentando el número de clases. Hoy aprovechamos de verdad menos de la mitad del tiempo dentro de clase. Se pierde mucho tiempo entre empezar y terminar, organizando grupos y contestando todo tipo de dudas. Muchos alumnos se dan cuenta de que son continuas las repeticiones de lecturas, explicaciones, actividades entre disciplinas diferentes, por falta de integración efectiva entre los docentes, muchas veces pagos por hora/aula o por tiempo parcial. Muchas de las actividades que se desarrollan en clase no tienen sentido en una sociedad conectada en red. Una enseñanza igual para todos los alumnos es contraproducente y desanima a los más rápidos y abandona a los más lentos, a los que tienen más dificultades. Muchos de los estudiantes y los profesores están desanimados con el modelo de organización curricular, uniforme, repetitivo. Critican el confinamiento de la enseñanza-aprendizaje en el aula, siempre con las mismas clases, con la misma programación en el mismo horario. Es complicado para profesores y alumnos tener que viajar mucho, en ciudades enormes, para encontrarse todos los días, en los mismos horarios, durante varios años. Lo peor es que es contraproducente: Se pierde mucho tiempo, sale muy caro y no aprendemos mejor.

Hay profesores que le echan la culpa a los alumnos, a su formación anterior inadecuada, a su falta de motivación. Y no intentan cambiar, no se aproximan de ellos, no los conocen, ignoran su potencial, sus cualidades, lo que hacen fuera de la universidad. Son profesores “generalistas:” Todo es igual para todos; se transmiten las mismas informaciones y se esperan los mismos resultados. Otros docentes son “monotemáticos” o “unimetodológicos”. Son predecibles: Siempre dan las clases de la misma manera, exigen el mismo tipo de ejercicios, actividades y evaluación.



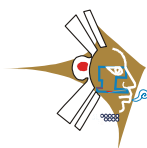
Otros profesores son “mosaicos”, juntan pedazos, hacen collages; mezclan autores, ideas, tendencias. No organizan, priorizan, sintetizan. Todo para ellos tiene el mismo peso, el mismo valor, en general, lo que está de moda.

Hay profesores “loros”. Repiten lo que leen y como lo leen; son reduccionistas, simplistas, maniqueístas. Viven de citas, sin conocer los originales. Copian descaradamente, son confusos y contradictorios. Se acomodan haciendo lo mínimo posible para cumplir el programa exigido por la universidad.

Muchos reproducen modelos, recetas, esquemas. Buscan novedades, fórmulas. Las necesitan para sentirse seguros como docentes. Son los “profesores-recetas”. Hasta en la innovación esperan fórmulas. No se renuevan o exploran todas las posibilidades a su alcance; prefieren la repetición de lo seguro. Muchos tienen dificultad en aprender a relacionarse, a crear conexiones, para integrar el contenido de sus cursos con lo que pasa en el mundo. ¿Cómo pueden saber enseñar si no les gusta aprender?. A muchos profesores no les gusta leer; leen sólo por obligación; no se actualizan. No van al cine, al teatro, a exposiciones o museos. No leen poesía, literatura. Se alimentan de los programas de televisión más sensacionalistas y superficiales.

Hay profesores que han perdido la esperanza. Lo ven todo negativo: el contenido, los estudiantes, las condiciones de trabajo, la vida. Se sienten menos valorados, apoyados, reconocidos y motivados. Hay – lo sabemos – muchos grupos innovadores, motivados e interesados, pero no son la mayoría. Los cambios tardarán más de lo que algunos piensan, porque tenemos procesos de aprendizaje y de desarrollo personales y sociales muy diferentes. Son pocas las universidades y los profesionales que desarrollan formas avanzadas de integración y comprensión, que puedan servir como referencia. Predomina aún el énfasis en lo intelectual, que separa la teoría de la práctica.

Tenemos grandes dificultades en la gestión emocional, tanto la personal como la organizacional, lo que dificulta el aprendizaje rápido. Hay pocos modelos de vida y aprendizaje avanzados e integrados en pensar y vivir de forma amplia y satisfactoria. La ética es más avanzada en la teoría que en la práctica. Los medios de comunicación enseñan que muchos triunfan y enriquecen engañando, robando o



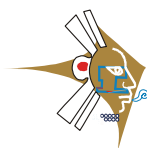
disimulando. No son auténticos. Viven de apariencias. El autoritarismo de la mayoría de las relaciones humanas interpersonales, grupales y sociales se refleja en el retraso educacional organizacional, en la dificultad de cambiar las estructuras de poder, en promover avances profundos. Sólo podemos educar para la autonomía y para la libertad con procesos participativos, que saben dialogar con el pluralismo ideológico de una sociedad compleja y en continuo cambio.

Nuestro mayor desafío es avanzar hacia una educación de calidad que integre todas las dimensiones del ser humano. Para eso necesitamos que mucha gente haga esta integración en sí misma de forma más amplia y avanzada en todas las dimensiones - sensorial, intelectual, emocional, ética y tecnológica - que transiten con facilidad entre lo personal y social, que expresen en sus palabras y acciones que están en constante evolución, cambio, avance.

La educación a distancia como una opción estratégica

La educación a distancia, muchas veces vista como un paliativo para situaciones puntuales, se destaca hoy como un camino estratégico para hacer cambios profundos en la educación como un todo. Es una opción cada vez más importante para aprender durante toda la vida, para acelerar la formación profesional, para llegar a más gente al mismo tiempo. Aún hay muchos prejuicios y resistencias y estamos aprendiendo cómo gestionar los complejos procesos para públicos tan diferentes, con diversas metodologías y tecnologías, que cambian rápidamente. Países grandes como Brasil o México necesitan pensar la educación a distancia como programas estratégicos, que afectan a todos los niveles de enseñanza. Ya no podemos discutir la enseñanza a distancia separada de la presencial, sino planear como integrar en toda la enseñanza lo mejor de lo presencial y de las actividades a distancia. En todos los cursos podemos pensar en flexibilización de tiempos y espacios para encontrar como atender a cada alumno, en su situación específica.

La educación a distancia está cambiando todas las formas de enseñar y de aprender, también las presenciales, que empiezan a utilizar cada vez más



metodologías híbridas, semi-presenciales, disminuyendo la necesidad de la presencia física, reformulando la organización del espacio y el tiempo, las tecnologías, los lenguajes y los procesos.

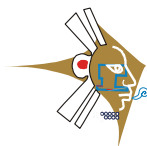
La educación a distancia es cada vez más compleja, porque está creciendo en todos los campos, con diferentes modelos, con redes, movilidad y comunicaciones digitales.

Tenemos la educación a distancia de gran escala, tamaño, alcance, número de alumnos y extensión territorial. Atiende a los estudiantes cerca de donde viven. La escala le permite diluir costos. Es para pocas universidades por el valor de investimentos exigidos.

También tenemos la EAD para atender a segmentos específicos, regionales o temáticos. Las instituciones trabajan en áreas en que tienen probada competencia, con público muy específico. Es una opción viable para la mayoría de las instituciones.

Cambios perceptibles en la educación a distancia

- Aumento de la "presencialidad" digital, audiovisual, ya sea en vivo - teleaula - o webaula. Los modelos vencedores muestran mucho más al profesor, crean vínculos con su imagen y palabra.
- Mayor flexibilidad de los procesos, la comunicación cuando necesario, equilibrio entre el camino personal del curso y la interacción del grupo. Integración de los ambientes digitales que permiten el control académico, con herramientas abiertas, redes sociales.
- Producción digital predominante, e-books con toda la riqueza de enlaces, imágenes, videos, movilidad. La migración para la tecnología digital, incluso en países del tercer mundo llenos de contradicciones, es importante por la reducción de los costos de transporte y facilidad de actualización.

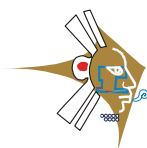


- Evaluación digital en línea y en momentos presenciales. Evita viajes y gastos desnecesarios. Se pueden aplicar diferentes pruebas de un banco de preguntas con el mismo grado de dificultad.

Podemos avanzar en la personalización de las propuestas, más abiertas, con una fuerte colaboración, redes flexibles y respeto a la trayectoria de cada uno. En cursos de larga duración, de grado, el estudiante podría tener su supervisor, como sucede en los de posgrado. Este asesor sería el principal responsable por el progreso de los estudiantes, definiendo los temas más apropiados, las actividades más relevantes, los proyectos más importantes. Tendremos unos cursos con más interacción asíncrona y otros, síncrona; unos, con scripts predeterminados y otros con más interacción en vivo o en clase. Esta flexibilidad de los procesos y modelos es esencial para adaptarnos a las infinitas posibilidades y necesidades de formación de todos.

Dada la dificultad que muchos estudiantes con poca autonomía intelectual tienen para adaptarse al proceso de aprendizaje a distancia, podría haber un proceso de entrada más suave. Comenzar con una fuerte formación tecno-pedagógico, en vivo y en laboratorios, con mayor mediación tutorial. El período inicial de estos cursos tendría una carga de trabajo un poco más grande en vivo para después tener más actividades digitales bajo la supervisión de profesores y tutores. Con esta transición suave entre los modelos cara a cara - a que los estudiantes están acostumbrados - para los a distancia, los alumnos no extrañarían tanto, al principio, el cambio de modelo.

Nos enfrentamos a muchos cambios en una fase en la que tenemos que repensar la educación en su conjunto, en todos los niveles y la legislación de la educación y la distancia es en algunos países como Brasil muy detallada y restrictiva. Debemos ser sensibles para evitar la asfixia burocrática legal en una fase de grandes cambios. Estamos en una zona donde conceptos como espacio, tiempo, la presencia (física / virtual) son mucho más complejos y requieren una cuidadosa atención para superar los modelos convencionales, que a menudo sirven como parámetro para evaluar las nuevas situaciones.



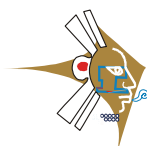
La integración entre modelos presenciales y a distancia: cambio estratégico en la enseñanza superior

Para que las universidades grandes y pequeñas puedan fortalecerse en la enseñanza superior, es importante que tengan el mismo plan de estudios y sinergia creciente entre el modelo presencial y a distancia. Que elaboren un proyecto estratégico único e integrado, que permita mayor integración entre los equipos, las metodologías, contenidos, infraestructura y marketing. El camino es la convergencia en todos los campos y áreas: los mismos edificios, integración de las plataformas digitales, producción digital de contenidos integrados (los mismos materiales para las mismas asignaturas del mismo plan de estudios).

Esto favorece la movilidad de estudiantes y profesores. Los estudiantes de ambas modalidades pueden cambiar de una a otra sin problemas, pueden hacer algunas asignaturas en conjunto. Los profesores pueden participar también de cursos presenciales y a distancia, con mayor flexibilidad y provecho. Esto permite una mayor interoperabilidad de procesos, personas, productos y metodologías, con una gran escalabilidad, visibilidad y reducción de costos. Los estudiantes pueden elegir el modelo que más les convenga, aprenderán mejor y las universidades podrán ofrecer una educación de calidad, moderna y dinámica, a un costo competitivo.

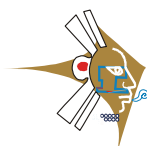
Lamentablemente predomina, en la mayoría de las instituciones, la inercia de repetir año tras año los mismos modelos de organización de los procesos académicos, planes de estudio, cómo enseñar, evaluar. Los cambios son más específicos, periféricos y menos profundos.

La combinación de la innovación y la reducción de costos es posible y de gran alcance. Las instituciones que implementen un modelo que equilibre la economía con la innovación serán vencedoras y avanzarán mucho más rápido que las que siguen repitiendo, año tras año, el modelo convencional.



Bibliografía

- LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educacao a distancia: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MORAN, José Manuel. *A educacao que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª ed Campinas: Papirus, 2011.
- MORAN, José, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediacao pedagógica*. 19ª Ed. Campinas: Papirus, 2011.
- _____. A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In: BONIN, Iara et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Cap. 4, p. 245-259. (XIV Endipe).
- _____. Textos sobre educação humanista inovadora. www.eca.usp.br/prof/moran
- NASCIMENTO, Francisco; CARNIELLI, Beatrice L. *Educacao a distancia no ensino superior: expansao com qualidade? Etd - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. 1, p.84-98, nov. 2007.
- VALENTE, Armando, MORAN, José & ARANTES, Valeria. *Educacao a distancia*. São Paulo: Summus, 2011.
- VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In LITTO, Predric; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educacao a distancia: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.





El Profesor Universitario: Docencia con Profesionalismo

[REGRESAR](#)

Marcos Tarciso Masetto¹

Introducción

La invitación que recibí de la Organización del CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS para participar de este evento indicaba como objetivo del Congreso la socialización de investigaciones sobre metodología en la enseñanza universitaria y las exigencias de ahí decurrentes para los profesores de este nivel de enseñanza, permitiendo el intercambio entre investigadores del área.

Tal invitación me llevó a preparar este trabajo trayendo a la reflexión de los participantes un análisis resultante de las investigaciones y de las publicaciones que he realizado en el área, así como de las interlocuciones sobre prácticas pedagógicas que he desarrollado con profesores del grado de distintas áreas profesionales, como medicina, odontología, enfermería, ingeniería, administración, ciencias contables, derecho, veterinaria, y de los diferentes cursos del área de las ciencias humanas y educación.

¹ Profesor Titular de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).
Profesor Titular de la Universidad Presbiteriana Mackenzie (UPM).
Profesor Asociado Libre Docente Jubilado de la Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo (USP).

Mis primeras investigaciones buscaron identificar y discutir las competencias pedagógicas fundamentales para el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior brasileña, una vez que la competencia de estos mismos docentes en sus áreas de conocimiento, así como en sus investigaciones científicas, eran abundantemente conocidas y reconocidas.

Pero lo mismo no ocurría con relación a sus actividades de enseñanza en sus aulas en la universidad.

Mis primeras investigaciones indicaron que la docencia en la enseñanza superior exige **competencia en tres grandes áreas: en el área del conocimiento, en el área pedagógica, y en la dimensión política del docente.**

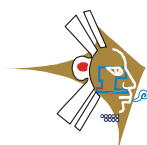
Antes de cualquiera otra cosa, se exige que el profesor sea competente en determinada área del conocimiento.

Esa competencia se entiende como un dominio de los conocimientos *básicos* en un área, experiencia en el ejercicio profesional, actualizado constantemente a través de formación continuada y de especialización, en congresos y simposios; en intercambios con especialistas, en acompañamiento de revistas y periódicos de su especialidad. Además de esta especialización, se exige también un conocimiento que resulte de sus investigaciones, presentando reflexiones y contribuciones propias para su área de conocimiento, acrecentando su contribución intelectual a los autores clásicos trabajados en la asignatura.

Una segunda competencia para la enseñanza en la universidad que surgió de las investigaciones apuntaba para el área pedagógica.

¿Cómo enseñar sin el dominio pedagógico y didáctico que son los grandes marcos y la especificidad de la acción docente? ¿Cómo aceptar que apenas el dominio de un contenido a ser transmitido pueda dar condiciones de entrarse en una sala de aula de la universidad y enseñar?

La competencia pedagógica que se exige no se resume a conocer y usar algunas técnicas de enseñanza. Sus grandes ejes incluyen conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, del proceso de aprendizaje de los adultos, de la concepción y gestión del currículo sobre la integración de las asignaturas como



componentes curriculares; incluyen la comprensión de la relación profesor-estudiante y estudiante-estudiante en el proceso, el dominio de la teoría y de la práctica de la metodología de enseñanza y de aprendizaje, la concepción del proceso evaluativo y sus técnicas como proceso de incentivo y motivación para aprendizaje y la comprensión del planeamiento como actividad educacional y política.

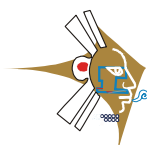
La tercera competencia para la enseñanza en la universidad que surgió en mis investigaciones fue el desarrollo de una dimensión política en la docencia.

El profesor al entrar en la sala de aula para enseñar una asignatura no deja de ser un ciudadano, alguien que hace parte de un pueblo, de una nación, que se encuentra en un proceso histórico y dialéctico, participando de la construcción de la vida y de la historia de su pueblo.

Él tiene una mirada de hombre, de mundo, de sociedad, de cultura, de educación que dirige sus opciones y sus acciones más o menos conscientemente. Él es un ciudadano, un “político”, alguien implicado con su tiempo, su civilización y su comunidad, y ello no se despliega de su piel en el instante en que entra en sala de aula.

Como ciudadano, el profesor estará abierto para lo que pasa en la sociedad, fuera de la universidad o facultad que afecta a su ciudad y al ejercicio de su profesión, las transformaciones, evoluciones, cambios. Está atento para las nuevas formas de participación de los ciudadanos en su ciudad, las nuevas conquistas de la ciencia y de la tecnología, para los nuevos valores emergentes, las nuevas descubiertas, nuevas proposiciones sobre los problemas de la sociedad, objetivando incluso abrir espacio para discusión y debate con sus estudiantes sobre tales aspectos, en la medida en que afecten la formación y el ejercicio profesionales.

Estas investigaciones dieron origen a algunas publicaciones mías, como *O Professor Universitário em Aula* (1980), *Aulas Vivas* (1992), *Docência na Universidade* (1998), *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (2000), *Competência Pedagógica do Professor Universitário* (2003), *Ensino de Engenharia – Técnicas para otimização das Aulas* (2007), y *O Professor na Hora da Verdade* (2010), además de capítulos en libros.



En la estela de estas investigaciones, dos aspectos emergieron como merecedores de otros estudios: **el profesionalismo como característica de la docencia en la universidad y la necesidad de pensarse de manera más profundizada sobre la formación de este docente universitario.**

Profesionalismo que se explicitó a partir de las competencias ahora exigidas para la docencia: la excelencia profesional en cualquier área de conocimiento, a solas, no es suficiente para el ejercicio de otra profesión que es la docencia.

Nuestra concepción de competencias profesionales, como dijimos arriba, se encuentran en la línea de pensamiento de Altet (2001) cuando la autora afirma:

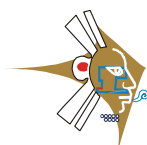
Entendemos por “competencias profesionales el conjunto formado por conocimientos, savoir-faire y posturas, y también las acciones y las actitudes necesarias al ejercicio de la profesión de profesor [...] conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para garantizar las tareas y las funciones de profesor. (Altet, en Perrenoud, Philippe y otros (Orgs.), 2001:27)

En efecto, así como ninguna actividad profesional puede ser ejercida en una sociedad sin que los sujetos de esa profesión tengan adquirido y desarrollado competencias específicas para esa función y evaluados competentes para tal, así también la profesión docente no puede ser ejercida por quien no se haya preparado y formado para tal, desarrollando las competencias propias para esa misión.

Asumimos la concepción de profesionalidad del profesor de Altet (2001), cuando afirma que

El profesor profesional es, ante todo, un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una determinada situación, un profesional de la interacción de las significaciones compartidas. [...] Enseñar es hacer aprender y...el profesor es un profesional del aprendizaje, de la gestión de condiciones de aprendizaje e de la regulación interactiva en sala de aula. (Altet, en Perrenoud, Philippe y otros (Orgs.), 2001:26)

Como consecuencia de asumirse el profesionalismo en la docencia en la enseñanza universitaria, emerge la **necesidad de una formación apropiada para esta actividad.** Los estudios en esa área discutieron concepciones y programas de formación para el desarrollo personal y profesional del docente y los ambientes más apropiados para esa formación.



En cuanto a los ambientes para esta formación, estudios, debates, mesas redondas, investigaciones defendieron el Posgrado *stricto sensu* como el sitio más natural para realizarse esa formación para la docencia en la universidad, entendiéndose propio de este nivel de formación el desarrollo del investigador, la producción científica y la formación profesional del docente universitario.

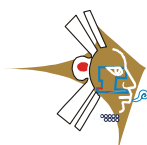
Otros defienden los Cursos de Especialización como alternativa para esa formación, una vez que casi la totalidad de aquellos que participan de esos cursos o se destinan al área académica de la enseñanza superior o a actividades docentes o de entrenamientos en sus sitios de trabajo.

Pero, todos estaban de acuerdo que la formación continuada, en servicio, en los propios ambientes universitarios, durante el tiempo de las actividades docentes, realizada de forma colaborativa y dialógica entre los docentes, cambiando sus experiencias de prácticas pedagógicas, y las analizando a través de principios teóricos de aprendizaje e interacción entre estudiantes y profesores era la más apropiada y con mejores posibilidades de éxito.

Éste es el tenor que encontramos en las publicaciones de Perrenoud (2001, 2002), Tardiff (2002), Zabalza (2004, 2006), Mizukami (2002), Masetto (2003, 2007, 2010, 2011), Feldmann (2009), Behrens (2003, 2005), Anastasiou (2003), Moran (2010) y Nóvoa (2009).

Estas investigaciones y publicaciones se multiplicaron trayendo para nuestra reflexión innúmeros proyectos exploratorios de las diversas tendencias de formación, buscando siempre pistas y orientación para que, de uno u otro modo, se concretara esa formación profesional y personal de los docentes de la enseñanza universitaria. Tales realizaciones buscamos registrar a través de capítulos de libros, artículos en periódicos, palestras y conferencias, mini cursos, asesorías, seminarios y *workshops*.

Últimamente, buscando avanzar en esa línea de investigación, nuestras investigaciones se encaminaron para un nuevo escenario: la sociedad del conocimiento en que estamos insertados, las innovaciones curriculares decurrentes para el grado en la universidad, el nuevo papel del docente en esa universidad y las



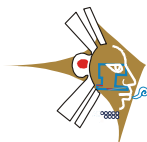
características de formación de profesores para participaren de la elaboración, implementación y evaluación de los currículos innovadores.

Ha llamado nuestra atención la importancia de un proceso de formación continuada para un cuerpo docente que participa de proyectos de grado con características innovadoras que incluyan un proceso de selección de los docentes para participaren de estos proyectos, una sensibilización para ese tipo de acción docente, y un proceso de formación continuada durante la implementación del proyecto.

Esta formación continuada sirve de apoyo constante a los docentes en sus acciones, en los momentos de planeamiento, de implementación del proyecto, en el intercambio de las prácticas pedagógicas, en los momentos de evaluación de la ejecución del proyecto innovador, buscando colaborativamente perfeccionarlo, corregirlo cuando necesario y contextualizando las reflexiones teóricas que constituyen el embasamiento del proyecto.

Tal proceso de formación para un docente universitario presenta un escenario muy diverso, heterogéneo, complejo e interdisciplinario, exigiendo imaginación y creatividad, abertura y confianza en el grupo, participación e implicación personal y grupal, osadía y coraje para que se lleve adelante un proceso innovador. Son las nuevas exigencias que se suman a las anteriores aquí comentadas para una actuación profesional como docentes en un proyecto innovador.

A continuación de este texto se pone como expresión de mis investigaciones en este último escenario. Es mi objetivo, teniendo por escenario la Sociedad del Conocimiento, reflejar con los señores sobre las Prácticas Docentes en la Enseñanza Universitaria mirando a la Formación Profesional de los estudiantes del grado.



Prácticas Docentes en la Enseñanza Universitaria en una Sociedad del Conocimiento y Formación Profesional.

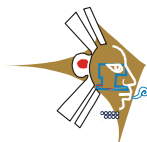
A partir de la mitad del siglo XX, el escenario de la enseñanza superior en Brasil se cambió significativamente. Con los recursos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la **producción y socialización del conocimiento y de la investigación**, que antes eran privilegio del ambiente universitario, pasaron a ser compartidas por inúmeros otros espacios, incluso laboratorios, empresas, ONG., institutos de investigación no necesariamente vinculados a la universidad, y hasta mismo por puestos de trabajos intelectuales, individuales o grupales, con apoyo de ordenadores, internet, sitios y *softwares* específicos.

Las bibliotecas de todos los países se abren con un simple toque de una tecla del ordenador, así como *wikipedia*, sitios, internet. Con sencillos mensajes enviados por medio del correo electrónico hacemos contacto inmediato con investigadores y especialistas, teniendo facilitado el diálogo con ellos sobre sus últimas publicaciones.

A esa pluralidad y diversidad de fuentes de información se añade la velocidad y la instantaneidad de su acceso, trayendo las informaciones en tiempo real de acontecimiento o de publicación, ocurridos en cualquier lugar de la Tierra o hasta mismo del mundo interplanetario, con una velocidad que nos hace incapaces de acompañar la socialización de todas ellas, mismo que sean publicaciones referentes apenas al nuestro campo de especialización.

La construcción del conocimiento pasa a exigir concomitantemente el aprendizaje de cómo seleccionar informaciones más relevantes y fundamentadas en principios científicos y el aprendizaje de cómo trabajar con una dimensión de multi e interdisciplinariedad en la comprensión de la complejidad de los fenómenos que envuelven las personas y el mundo en la contemporaneidad y de los problemas que buscan nuevas soluciones.

Las investigaciones de orden disciplinar al mismo tiempo que continúan necesarias y con valor fundamental en el mundo científico, se manifiestan, sin



embargo, incapaces de responder a todos los retos que actualmente se presentan a los pueblos y a las naciones en su realidad compleja, polifórmica, ética, política, cultural, económica y tecnológica, exigiendo un conocimiento multi o interdisciplinario que mejor explique los hechos y conteste a los retos actuales.

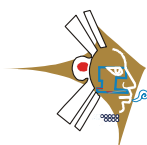
El tipo de conocimiento hoy exigido y esperado es aquel que ultrapasa los límites de una especialidad, se abre para otras áreas y formas de conocimiento, busca integración, diálogo, complementación para mejor comprender lo que está aconteciendo en el mundo y con la humanidad y sus fenómenos con múltiple causalidad.

La preocupación actual en torno de la interdisciplinariedad como alternativa al hacer científico disciplinario se prende a varias situaciones: a la percepción de que la explicación o comprensión de los fenómenos humanos y del mundo pasan por una complejidad de que las ciencias disciplinarias, o la tecnología mismo en sus especialidades cada vez más profundizadas y hábiles no consiguen, solas, comprender; se prende a las explicaciones científicas disciplinarias que manifiestan una exigencia de colaboración investigativa integrada con otras áreas del conocimiento delante de los retos que están presentes en el mundo de hoy; se prende al surgimiento de nuevas tecnologías electrónicas que descubrieron nuevos horizontes de intercomunicación entre investigadores de las más distintas áreas del saber y nuevos métodos de investigación; se prende, por fin, al impulso por actividades que superen la fragmentación del conocimiento.

La producción y socialización del conocimiento interdisciplinario y de la investigación se presentan como una de las características de la nombrada *sociedad del conocimiento*, como la concibió Daniel Bell, sociólogo norteamericano, que acuñó esta expresión en 1976.

Hargreaves, comentando esta expresión de Bell, refleja que:

el conocimiento es un recurso flexible, fluido, en proceso de expansión y cambio incesante. En la economía del conocimiento, las personas no apenas evocan y utilizan el conocimiento “especializado” externo, de las universidades y de otras fuentes, pero conocimiento, creatividad e ingeniosidad son intrínsecos a todo lo que ellas hacen. (Hargreaves, 2004:32)



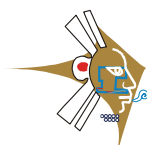
Aun en el decir de Hargreaves, esta sociedad del conocimiento “engloba en primer lugar una esfera científica, técnica y educacional ampliada”. (Hargreaves, 2004:33). Este concepto se expandió para dos otros campos íntimamente vinculados a la universidad: valoración y alcance del proceso de aprendizaje y la revisión de las carreras profesionales.

La comprensión del proceso de aprendizaje es recobrado en su amplitud contemplando la formación del hombre y del ciudadano en su totalidad: inteligencia, afectividad, habilidades humanas y profesionales, valores ciudadanos, culturales, éticos, sociales, políticos, económicos y transcendentales. Contempla aun el rescate y valoración del proceso de aprendizaje significativo y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Para una universidad tradicionalmente estructurada para formación de investigadores y profesionales con énfasis apenas en la adquisición de informaciones y ejercicio de prácticas profesionales, un repensar de sus proyectos pedagógicos aplicados en el desarrollo de un proceso de aprendizaje de sus estudiantes que se proponga dar continuidad a la formación de una persona, ciudadana, que ejercerá una profesión con competencia y ciudadanía, significa una revolución de 180° en su misión y, por ello, no comprensible inmediatamente por todos.

En esta sociedad del conocimiento, otro hecho emergente y contundente es la **revisión de las carreras profesionales y de sus perfiles**: las demandas en nuestra sociedad por profesionales que se presenten con un abanico de competencias más significativas de las que anteriormente de ellos se esperaban son notorias.

La formación de profesionales actualmente es pensada para más allá de su formación específica. Se espera que ellos continúen investigando, participen de congresos con trabajos propios, estén atentos a los avances de la tecnología y sus nuevas herramientas, desarrollen capacidad de gestión en diversas circunstancias y diferentes niveles, sepan trabajar en equipo, incluso con colegas de especialidades distintas de las suyas, mismo con profesionales de otras áreas del conocimiento que no la suya. Los proyectos de actuación en la sociedad, tanto los propuestos por las



políticas públicas, como los propuestos por agencias particulares no consiguen realizarse apenas con profesionales de una misma área.

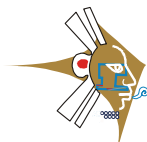
La interdisciplinariedad es nueva modalidad de actuación científica y profesional que exige, en primer lugar, de todo profesional una apertura para superar un paradigma de formación hasta ahora profundamente enraizado en nosotros, que es el modelo disciplinar de aprendizaje. Nuestro trabajo arduo y diario, en nuestra profesión, exige un ejercicio continuo de mirada interdisciplinaria para comprender el mundo, la sociedad, los avances tecnológicos y los nuevos problemas que se presentan a nosotros.

Por supuesto, podemos afirmar que actualmente todas las carreras profesionales se encuentran en “crisis”, buscando redefinir los perfiles de sus profesionales. Y esta redefinición pasa por propuestas de una profesionalización integradora de especialidades, como, por ejemplo, ingeniería y salud, derecho y psicología, arquitectura-política-educación, gestión-educación-historia-política, y así por delante.

Las Directrices Curriculares actuales aprobadas por el Ministerio de Educación y Cultura en Brasil indican, en este sentido, apertura para todos los cursos de grado de la enseñanza superior. Los currículos mínimos fueron sustituidos por explicitación de un conjunto de competencias hoy fundamentales para cada perfil profesional. Estas competencias buscan alcanzar aspectos de construcción de conocimiento, de investigación, de apertura para otras áreas del conocimiento más allá de su específica, para espacios de interdisciplinariedad, de interprofesionalidad, de apertura para innovaciones, de trabajo en equipo multi e interdisciplinario, y otras más específicas para cada una de las profesiones, conforme las discusiones existentes en el área.

Nuevas expectativas y exigencias se crearan para las actividades profesionales que a su vez están a **exigir de la universidad una revisión urgente y profunda de sus currículos formadores de profesionales.**

Currículos que buscan explicitar la contextualización de la sociedad contemporánea en el espacio y tiempo actuales en sus elementos históricos,



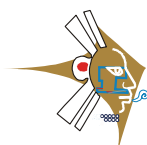
culturales, éticos, económicos, políticos y sociales y los objetivos educativos que serán priorizados en la formación de los estudiantes.

Currículos con una filosofía dirigida para el desarrollo de un proceso de auto-aprendizaje, en un contexto de aprendizaje significativo y colaborativo, mirando objetivos educativos más amplios de que apenas la adquisición de informaciones y técnicas para el ejercicio de una profesión. Énfasis en la capacidad de actualizar cambios y buscar informaciones en un proceso de descubiertas dirigidas y de incentivo al aprendizaje interactivo en pequeños grupos.

Currículos con una configuración organizacional distinta de la tradicional, que permita la superación de asignaturas yuxtapuestas a ser cumplidas de modo fragmentado. Construir currículos en forma de módulos o ciclos, en los cuales el conocimiento, las prácticas, los análisis de las prácticas y de la realidad puedan ser investigados, estudiados, comprendidos y repensados de forma integrada y organizados en grandes temas o problemas, donde las ciencias básicas son estudiadas integradamente con las asignaturas que tienen el objetivo de profesionalizar.

No se enseñan o no se aprenden disciplinas por ellas mismas, o apenas porque son importantes en sí, pero porque sus informaciones y habilidades son necesarias para comprender los fenómenos, los hechos y acontecimientos, grandes temas complejos del área, las situaciones problemáticas y encontrar salidas y soluciones para esas situaciones.

Currículos que pongan el estudiante en contacto con la realidad profesional desde el primer año de facultad, permitiendo que conceptos teóricos y participación en ambientes profesionales puedan construirse simultáneamente y colaborativamente. Se trata de valorar el espacio profesional como excelente ambiente para el aprendizaje. Teoría y práctica pueden estar integradas facilitando la construcción del conocimiento, planificadas de forma integrada y con complejidad creciente en la medida en que la formación se desarrolle. Se valore la integración de las asignaturas básicas y clínicas o de corte profesional.



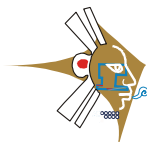
Por veces, la práctica o el contacto directo con la realidad puede anteceder la teoría, incentivando la búsqueda de informaciones para comprenderla, lo que trae ventajas para un aprendizaje significativo.

El conocimiento ni siempre precisa ser adquirido de forma lógica y secuencial. Muchas veces el orden psicológico que trabaja con el impacto, con el nuevo, con el conflicto, con el problema, con el interés, con la motivación permite un aprendizaje más significativo. El conocimiento se construye en red y no exclusivamente de forma lineal, partiendo de las nociones fundamentales o primeras en la historia de la ciencia.

Una profunda revisión curricular solo tendrá efecto si concretarse en un espacio muy bien determinado, que conocemos e identificamos como nuestras “aulas”. Y estas también merecen nuestra reflexión.

Entendemos por “aula” toda y cualquiera situación que reúna profesor, estudiante, conocimiento, práctica y realidad en búsqueda de un aprendizaje intencionalmente dirigido para la formación profesional. Las aulas son microcosmos de esa formación que se construye a cada semana, en todas las semanas y meses del año. Una formación no se hace a través de algunas pruebas o evaluaciones y a través de algunas pasantías curriculares programadas. Se trata de una construcción diuturna, continua, que se extiende por años de aprendizaje, en un contacto directo con profesores, colegas, profesionales, con ambientes, situaciones, problemas e investigaciones relacionadas al ejercicio de una profesión. Entonces, “esta aula”, este encuentro de trabajo, estudio, investigación, experimentación, práctica y vivencias profesionales permite una formación.

Valorar el proyecto político pedagógico de un curso, construido por los profesores en equipo, y con la administración, programar con los docentes y especialistas asignaturas en un diseño integrador de áreas del conocimiento y de interacción o entre teorías y prácticas, buscando atender a las necesidades de contenidos y actividades específicas para determinada formación profesional, revitalizar las actividades didáctico-pedagógicas les atribuyendo características de implicación, participación, pro-actividad, iniciativa, investigación, resolución de



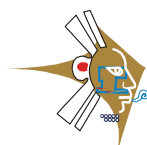
problemas son algunas iniciativas que podrán transformar nuestras aulas en reales espacios y ambientes de construcción continua de formación profesional.

Repensar y proponer un **nuevo papel para los sujetos participantes** de un proceso de formación profesional es una segunda actitud a ser adoptada. Valorar la relación de trabajo en equipo entre los docentes, de ellos con los estudiantes y de los estudiantes entre si en un ambiente de colaboración en búsqueda de conseguirse alcanzar a los objetivos de formación esperados, re-significar la relación de jerarquía y poder entre esos sujetos, para un relacionamiento de pareja y corresponsabilidad por el proceso de aprendizaje son nuevas posturas vivenciales solicitadas.

Incentivo al cambio de actitudes de los estudiantes a través de la planificación de actividades concretas que les garanticen y de ellos exijan participación, trabajo, investigación, diálogo y debate con otros colegas y con el profesor, producción individual y colectiva de conocimiento, actuación en la práctica integrando en ella los estudios interdisciplinarios, las habilidades, actitudes y valores a ser desarrollados se presentan como el nuevo escenario del aprendiz – estudiante.

Del mismo modo, un nuevo papel del profesor (él también un aprendiz) se delinea como intelectual investigador, crítico, profesional competente y ciudadano, planificador de situaciones de aprendizajes, mediador e incentivador de los estudiantes en su aprendizaje; trabajando en equipo y en pareja con los estudiantes y sus colegas profesores, superando el individualismo y la soledad presentes en la docencia.

Conocimiento y comprensión del significado y valor de las metodologías activas y su utilización en las aulas, acompañadas de una consecuente re-conceptualización del proceso y de la práctica de la evaluación del aprendizaje completan nuestro cuadro de transformaciones necesarias para que se pueda esperar una nueva y continua formación profesional en nuestros cursos superiores.



¿Qué hacer para que nuestros docentes y estudiantes actuales puedan asumir una formación que les permitan contestar a las nuevas expectativas y exigencias que se crearan para las actividades profesionales?

Su formación de base y su cultura educacional los mantienen en otro “espíritu” y en otra mirada cuanto al curso universitario. Hay que realizarse un trabajo de formación de profesores y estudiantes para que puedan crear estas actitudes diferenciadas y adecuadas a las nuevas exigencias de esa formación.

Defendemos que esta formación para la docencia con profesionalismo que envuelve competencia en el área del conocimiento, en el área pedagógica y en la dimensión política pueda ser planificada y realizada en cursos de posgrado, principalmente en las maestrías, donde se forman investigadores y donde deberían formarse también los profesores universitarios.

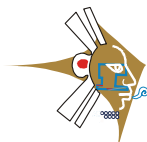
Currículos propios para esta formación precisan ser pensados y organizados con investigaciones y actividades didácticas aprendidas en talleres, incluyendo pasantías docentes.

Esta es una propuesta muy difícil de ser aceptada, pues en los cursos de posgrado todavía prevalece la determinación de buscarse apenas el desarrollo del investigador y de la producción de la investigación.

Otros espacios para esa formación pedagógica de los docentes universitarios se abren, actualmente, con más facilidades para atender a las necesidades de esa formación.

En Brasil, la generación de Cursos de Especialización dirigidos para la formación pedagógica de docentes para la enseñanza universitaria -con un tiempo de 360 a 400 horas y con un currículo propio para el desarrollo de esa formación- ha venido se multiplicando en las universidades.

Estos cursos se organizan con asignaturas del área de la educación como, por ejemplo, Creación y Evolución de los Cursos Superiores en Brasil, Políticas Públicas



y Legislación para la Enseñanza Superior, Currículo y Directrices Curriculares Nacionales, Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, Investigación e Interdisciplinariedad, Desarrollo de las interacciones entre estudiantes y profesores de modo adulto, Metodologías activas para el aprendizaje, Proceso de evaluación del aprendizaje, Planificación de Disciplina.

Tales cursos son variados de acuerdo con las necesidades de los grupos de docentes que se forman y de las Instituciones donde se encuentran. En general, son más bien recibidos y su función principal es sensibilizar a los profesores para su nuevo papel e incentivarlos a empezar alguna modificación en sus aulas. Su problema más grande está en el hecho de no haber planificación para una continuidad de actividades de apoyo a estos profesores que se interesan por hacer los cambios necesarios.

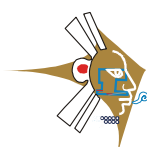
Otro espacio que viene se multiplicando para la formación de docentes para la enseñanza universitaria en Brasil son los varios tipos de formación continuada y en acción de los actuales profesores, organizados por las propias universidades.

Estas actividades, además de la ventaja de realizarse en el propio sitio de trabajo del docente y de poder ser planificada de acuerdo con las necesidades e intereses de un determinado grupo de profesores, pueden aún ser pensadas en un movimiento que tenga posibilidad de continuidad con un acompañamiento de los proyectos exploratorios o iniciales.

De modo general, esta formación se organiza en tres etapas:

Una primera fase siempre se caracteriza por actividades de sensibilización, en las cuales un grupo de docentes tiene espacio para presentar sus preocupaciones, intereses, expectativas y cuestiones para debates, a partir de las cuales se busca organizar un plan de trabajo adaptado para aquel grupo y que responda a sus necesidades y expectativas.

Los objetivos que se tienen presentes en estas actividades de sensibilización se extienden para permitir que los participantes reflejen sobre la sociedad del conocimiento y sus exigencias para la universidad y para la docencia universitaria, revisen sus prácticas pedagógicas cambiando sus experiencias, discutiéndolas y



analizándolas, teniendo en cuenta el significado del proceso de aprendizaje, la comprensión de la relación profesor-estudiante como mediación pedagógica y el uso de la tecnología aplicada a la educación.

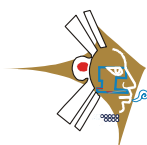
De manera general, se tratan de temas como sociedad del conocimiento, universidad y docencia universitaria, proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza universitaria, relación profesor-estudiante en un proceso de aprendizaje, el profesor como gestor de situaciones de aprendizaje, currículo y el papel de las disciplinas, la aula como ambiente de aprendizaje, técnicas de aprendizaje y el proceso de evaluación.

La metodología que se imparte adquiere un formato de taller, una vez que con el grupo, discutiendo los temas que les interesan, se hace este trabajo utilizando técnicas que pueden ser usadas en cursos del grado, permitiendo que los participantes las experimenten como si fueran estudiantes.

Esta manera de trabajar es facilitada a partir del momento en que se arregla que lecturas previas precisas ser realizadas antes de los encuentros para permitir actividades presenciales de debates y discusiones, cambio de experiencias y análisis crítico de las mismas. Esta actividad de lectura previa permite profundización teórica y condiciones de participación en las dinámicas de los encuentros.

Se insiste mucho durante todo el tiempo de sensibilización para que el grupo transforme inmediatamente en acciones y prácticas en sus aulas lo que están aprendiendo. Unos consiguen oportunidad para practicar inmediatamente lo que se aprende y son invitados a comunicar estas experiencias a los colegas, evaluando con ellos los resultados de sus innovaciones. Al término del curso, se vuelve a insistir para que “pongan las manos en la masa” y lleven los encuentros para más allá de una cultura pedagógica, es decir, para una práctica pedagógica nueva y más eficiente en sus aulas, objetivando el aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma, tenemos constatado que los profesores, en general, se abren para una nueva concepción de su papel como docente y se interesan por empezar a hacer cambios y alteraciones en sus prácticas pedagógicas.



A este señal de cambios, con la disposición de “ponerse las manos en la masa”, se trabaja inmediatamente la necesidad de formarse pequeños grupos de tres o cuatro profesores listos a innovar, que se apoyen mutuamente en esa tarea y puedan estar juntos discutiendo los cambios que van a hacer, discutiendo los éxitos y fracasos y principalmente los nuevos pasos. De esta forma empiezan los docentes a superar el aislamiento en sus prácticas pedagógicas, hecho tan característico de nuestra profesión.

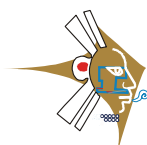
Los encuentros subsecuentes a esta primera fase de sensibilización de los docentes constituyen la **segunda fase de esta formación continuada** y pueden desarrollarse para varios caminos.

Uno de ellos, el más común, puede ocurrir en forma de encuentros programados mensualmente o a cada dos meses para apoyo a los profesores que se dispusieron a llevar adelante prácticas pedagógicas diferenciadas, evaluando las experiencias en paso, dialogando sobre los éxitos o fracasos ocurridos y la adaptación de nuevos proyectos que se pueden crear. Tales actividades suelen reforzar las innovaciones y al mismo tiempo ampliarlas a través de la participación de otros docentes.

Otro camino puede ser el de repetición de estas actividades de sensibilización con otros docentes que aún no hayan participado, pero que, al saber algo sobre ellas, tengan interés en participar de la experiencia.

Un tercero camino se presenta por la solicitud de encuentros distintos que se caractericen por la profundización de asuntos para más allá de aquellos tratados en los cursos de sensibilización.

Estos encuentros, en general, son solicitados de la parte de los profesores que -habiendo hecho el primero curso de sensibilización e implementado una serie de modificaciones en sus aulas- ahora sienten necesidad de profundizar algunos puntos en especial. Así que, solicitado por ellos, pueden ser programados y realizados cursos de profundización sobre planificación de asignaturas y de aula, sobre proceso de evaluación y técnicas evaluativas, sobre evaluación formativa y continuada, sobre organización de contenidos en un plan de asignatura, directrices curriculares, políticas públicas para la enseñanza universitaria y otros semejantes.



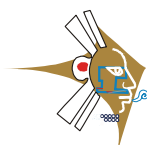
En algunos proyectos, se caminó para una **tercera fase: la de socialización y debate de las experiencias innovadoras de enseñanza** en eventos programados o por las propias instituciones universitarias, buscando involucrar todo el cuerpo docente, o por los propios profesores deseosos de compartir con los demás las modificaciones en sus disciplinas y los resultados obtenidos. En ambas situaciones, las experiencias son comunicadas y debatidas. Por veces, se realizan encuentros de docentes similares a los congresos con inscripción de trabajos para “mesas redondas”, comunicaciones orales o pósteres.

En ámbito regional y nacional, encontramos las Asociaciones Profesionales que cada vez más realizan sus encuentros anuales y publican sus revistas divulgando y debatiendo las novedades en la enseñanza de sus cursos de grado. Así, encontramos la ABEM (Asociación Brasileña de Enseñanza Médica), la ABENO (Asociación Brasileña de Enseñanza de Odontología), el COBENGE (Congreso Brasileño de Enseñanza de Ingeniería) y el ENDIPE (Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de Enseñanza en la Educación).

La participación de los profesores en estos eventos trae consigo la elaboración de trabajos, *papers*, artículos, capítulos de libros, pósteres que son publicados posteriormente, ampliando las discusiones sobre Prácticas Educativas y Formación de Profesionales.

La explicación que hicimos buscó compartir con ustedes nuestras experiencias de trabajo con docentes actuales, estudiantes de posgrado (maestría y doctorado), para que ellos puedan asumir una formación que les permita responder a las nuevas expectativas y exigencias que se crearon para las actividades profesionales, para que busquen un cambio significativo de prácticas pedagógicas para una formación de profesionales más adecuada a las exigencias contemporáneas.

Pero nuestra expectativa es más ambiciosa: entendemos que la Institución Universitaria que se propone a formar profesionales para el siglo XXI también deberá asumir la responsabilidad de proporcionar a sus docentes condiciones de dar continuidad a su formación, asumiéndose como instituciones de formación permanente.



Esta formación continuada de los docentes será vista como un proceso necesario y absolutamente imprescindible para la modificación de prácticas educativas en una sociedad del conocimiento o del aprendizaje. Un proceso que sea construido de modo individual y colectivo por los docentes, fruto de transformación de valores, de comportamientos y de visión delante de las nuevas exigencias de formación de profesionales para actuar con competencia y ciudadanía en nuestra sociedad. Colectivamente, los docentes aprenden produciendo nuevas formas de acción pedagógica individual y grupal.

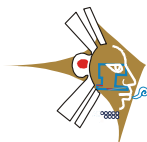
Conclusión

Nos preocupó, desde el inicio de este trabajo, enfocar la realidad del ejercicio de las profesiones en Brasil, en estos tiempos actuales, dentro del escenario de la sociedad del conocimiento, por entender que este contexto se hace fuertemente presente, cualquiera que sea la interpretación que le damos, lo que quiere decir que no podemos ignorarlo. Cómo trabajar con su existencia es uno de los retos que enfrentamos.

La segunda preocupación fue con las crisis por las cuales están pasando las carreras profesionales y la constante búsqueda para definir, o por lo menos identificar, las características de los nuevos perfiles para sus profesionales.

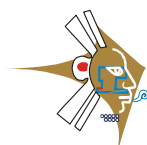
En este contexto, como profesionales de educación actuando en la enseñanza universitaria, nos preguntamos inmediatamente: ¿cómo quedan la universidad y su misión, la formación de profesionales que dependen de ella, el desarrollo de la investigación, las nuevas funciones y perfiles de sus docentes, su acción educativa, la acogida a los estudiantes y el trabajo con ellos objetivando su formación?

Nuestro intento de reflejar sobre todos esos aspectos ha sido el camino que buscamos recorrer para traer nuestro pensamiento para un diálogo sobre cómo concebir y realizar la docencia universitaria con profesionalismo. En el decir Nóvoa, buscamos “introducir en el presente, un futuro esbozado de manera a darle una forma que permita la eclosión del futuro.” (Nóvoa, 2009: 83).

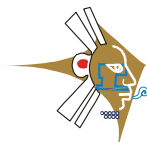


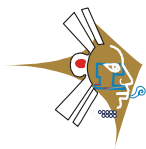
Bibliografia

- Altet, Marguerite, *As competências do Professor Profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*, 2001 in Perrenoud, Philippe e outros (Org.), *Formando Professores Profissionais*, Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- Anastasiou, Lea e Pessate Alves, Leonir, *Processos de Ensino na Universidade*, Joinville, SC, Univille, 2003.
- Behrens, Marilda Aparecida (Org.) – *Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento*, Curitiba, Ed. Champagnat, 2003.
- Behrens, Marilda Aparecida, *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*, Petrópolis (RJ), Vozes, 2005.
- Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia (Orgs.), *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*, Campinas, SP, Papirus Ed., 2001.
- Cebrián, Manuel, *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 2003.
- Claxton, Guy, *O Desafio de Aprender ao Longo da Vida*, Porto Alegre, ArtMed, 2005.
- Feldmann, Marina Graziela (Org.), *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*, São Paulo, Ed. Senac, 2009.
- Hargreaves, Andy, *O Ensino na sociedade do conhecimento*, Porto Alegre, ArtMed, 2004.
- Masetto, Marcos T. (Org.), *Ensino de Engenharia – Técnicas para otimização das aulas*, São Paulo, Avercamp, 2007.
- Masetto, Marcos. T., *O Professor na Hora da Verdade*, São Paulo, Avercamp Ed., 2010.
- Masetto, Marcos, *Competência Pedagógica do Professor Universitário*, São Paulo, Ed. Summus, 2003, 2ª. Ed. 2011.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti e Reali, Aline M. M. Rodrigues (Orgas.), *Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas*, São Carlos, EdUFSCar, 2002.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti e Reali, Aline M.M. Rodrigues (Orgas.), *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*, São Carlos, EdUFSCar, 2002.



- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti et al. , *Escola e Aprendizagem da docência*, São Carlos, EdUFSCar, 2002
- Moran, José Manuel, Masetto, Marcos e Behrens, Marilda, *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, Campinas, SP, Papirus Ed., 18ª. ed. 2010.
- Novoa, Antonio, *Professores Imagens do Futuro Presente*, Lisboa, Educa, 2009
- Perrenoud, Philippe e outros (Org.), *Formando Professores Profissionais*, Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- Perrenoud, Philippe e outros, *As competências para ensinar no século XXI* Porto Alegre, ArtMed, 2002.
- Tardiff, Maurice, *Saberes Docentes e Formação Profissional* - Petrópolis, Vozes, 2002.
- Tavares, José, *Formação e Inovação no Ensino Superior*, Porto (Portugal), Porto Editora, 2003
- Teodoro Antonio e Vasconcelos, Maria Lucia, (Orgs.) *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*, São Paulo, Ed. Cortez e Mackenzie, 2003.
- UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão E Ação*, Paris, 1998.
- Zabalza, Miguel A., *O ensino universitário, cenário e seus protagonistas*, Porto Alegre, Artmed, 2004.
- Zabalza, Miguel A., *Competências docentes del profesorado universitario –Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2006.





Desarrollo Profesional y Personal del Docente Universitario: Una Perspectiva Radical

[REGRESAR](#)

Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

I. Introducción

El desarrollo profesional y personal del docente universitario no puede apoyarse durante más tiempo y en los mejores casos sobre un consenso perfil docente reflexivo y competente. Valoramos como necesario este anhelo. Pero desarrollaremos la tesis de que la reflexión aplicada a la enseñanza y a la educación de nuestros alumnos no es una actividad suficiente para cambiar la práctica desde su profundidad. Apostamos por profesores capaces de reflexionar sobre lo que hacen y de transformar el entorno, desde “lo inédito posible” (P. Freire, 1990). Pero sobre todo apostamos por profesores que sean capaces de cambiar ellos mismos, porque “sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto” (P. Teilhard de Chardin, 1984). Para ello, proponemos dos referentes pedagógicos poco atendidos que, sin embargo, condicionan altamente el desarrollo profesional del docente, su enseñanza y la formación de los alumnos: la *conciencia docente* y su *madurez profesional y personal*. Desde ellas nos aproximamos mejor a la profundidad de la formación y la enseñanza, pudiendo conceptuar un docente más complejo y más completo, más capaz de

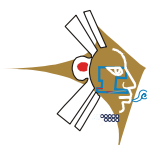
afrontar retos sociales e innovaciones educativas, no sólo contextuales y demandados sino también perennes y no demandadas.

Para ello, aunque en un principio se pretendió, no podremos definir un perfil. Porque el término 'perfil' se refiere a tres significados: 1) Aspecto peculiar con que algo se presenta. 2) Postura en la que se deja ver una sola de las mitades de un cuerpo, y 3) Contorno aparente de una figura. El discurso sobre perfiles no invita a profundizar, y nuestro sentido es radical. Quedarse en ello entraña riesgos: incompleción, normalidad, visión parcial, superficialidad, determinismo, etc. Si la profesión docente es compleja, centrarse en perfiles o modelos puede ser contradictorio. En cambio, optamos por pocas –tres– características abiertas y orientadas, organizadas como centros de interés prácticos, que intentan responder a qué es ser profesor y qué se requiere para ello. De esas tres, dos son fibras desatendidas de la intimidad de la práctica, cuya consideración conduce a su mejora. Nos proponemos favorecer procesos de formación, innovación e investigación básica desde una Didáctica redefinida (A. de la Herrán, 2009b) que sometemos a debate.

II. Objetivos

Se pretende indagar en raíces menos percibidas de la enseñanza, hacernos buenas preguntas sobre ellas y sobre la profesión, dudar de algunas creencias, establecer relaciones nuevas, enriquecer esquemas y clarificar sentidos de (auto)formación continua a lo largo de la vida personal y profesional. Concretamente, nos referiremos a los siguientes vectores formativos:

- El perfil de profesor reflexivo, consensuado y ya tradicional, como propuesta a la vez imprescindible e insuficiente, identificando posibilidades y limitaciones.
- La conciencia docente como una coordenada formativa esencial para definir un perfil de profesor más complejo que el profesor reflexivo.
- La madurez profesional del docente como una segunda coordenada formativa esencial para un perfil de profesor más completo que el profesor reflexivo.



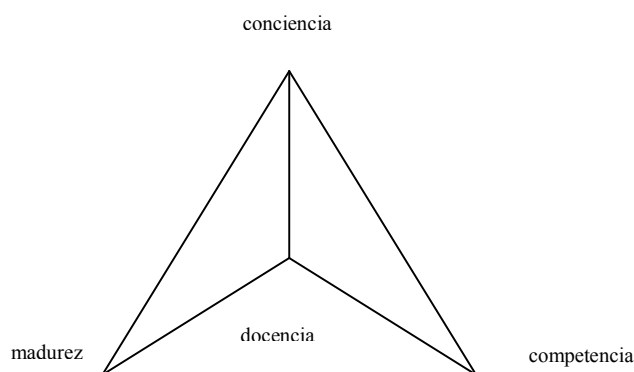


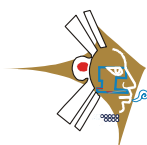
Figura 1: Coordenadas formativas propuestas desde un enfoque complejo-evolucionista.
(Fuente: Elaboración propia)

III. Contenidos

1. Primera coordenada: Profesores más reflexivos y competentes: una aspiración necesaria pero insuficiente

1. 1 Bases insuficientes para la formación del profesorado

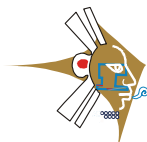
Desde la perspectiva de la formación del profesorado de Secundaria, nos remontamos a lo que hace veinte años se proponía y aceptaba como novedoso. Por ejemplo, que debía abarcar cuatro bloques ineludibles: 1º) Procesos de psicogénesis y evolución psíquica. 2º) Teorías de la enseñanza y el aprendizaje. 3º) Didácticas específicas. 4º) Actividades prácticas docentes (Prácticum) (F.E. González Jiménez, 1991, pp. 186-192). O que debía cubrir dimensiones de conocimiento profesional como las que J.I. López Ruiz (1999) sintetiza desde las propuestas de Shulman, Bromme, Mc Diarmid, y Ball, Grossman, Martín Pozo, Azcárate o la suya propia: 1º) Conocimiento de la materia. 2º) Conocimiento psicopedagógico. 3º) Conocimiento curricular. 4º) Conocimiento empírico (adquirible en el Prácticum) (pp. 78, 79). Aquellas y otras propuestas semejantes se encuentran en la línea de lo que hoy se hace y se comprende. A nuestro juicio, aquellas categorías o ámbitos formativos son congruentes con una atención *técnica-reflexiva* que parece insuficiente al cotejarla con



nuestro concepto de formación y de trabajo docente. En efecto, el trabajo docente es más que técnico-reflexivo y no es sólo objetual (centrado en lo que no es sí mismo).

1. 2 La formación centrada en competencias: una contradicción pedagógica

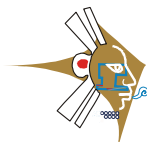
Para P. Perrenoud (2004), el concepto de *competencia* se sitúa más allá de los conocimientos o recursos cognitivos que ellas mismas movilizan para hacer frente a situaciones (pp. 11,134). De acuerdo con R. Arnold (2010), toda intencionalidad educativa es interpretable como ‘competencias’ (comunicación personal). Lo cierto es que desde el referente de las competencias la formación pedagógica se redefine hacia el empobrecimiento. Así, por *formar en competencias* se entiende sobre todo *preparar* para una ocupación o un empleo. O sea, para el desempeño o quehacer en un área ocupacional o disciplina, desde unas capacidades prácticas o conocimiento en acción que se corresponden con unas necesidades funcionales social, empresarial, académica e incluso educativamente demandadas. Las demandas competenciales pueden ser corticales al sujeto o ser fundamentalmente extrínsecas. Su centro de gravedad está situado en las tareas profesionales, y como tales y en función de ellas convergen emociones, actitudes, motivaciones, habilidades, conocimientos, valores y capacidades específicas. Un ejemplo. S. de la Torre, y V. Violant (2001) entienden que, ni durante la carrera ni a través de la práctica, los docentes adquieren las competencias que les convierten en “profesionales de la enseñanza innovadores y creativos”, aspecto al que atribuyen gran valor, en la medida en que -para ellos- es ésta “la mejor definición que pueda darse de un profesor de hoy”. Nuestra posición, como se verá, es crítica con esta aspiración y apreciación. Este entendimiento va muy por delante de otras prioridades relacionadas con la formación didáctica, entendida por Freinet como enriquecimiento profundo de la personalidad, o de la formación de personas completas (F. Savater, 1991). Por tanto, centrar la formación en las competencias es una contradicción.



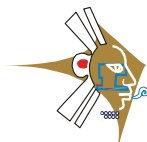
1. 3 Perfil y competencias del profesor reflexivo

Como en casi todos los ámbitos humanos, en docencia se verifica una tendencia a la complejidad y a la evolución. Esto significa que la realidad permanece solidaria a lo anterior, que tiende validarse sin perder lo mejor de lo adquirido. Por lo que respecta al docente, el perfil de ‘profesor reflexivo’, definido desde finales de los 80 y los 90, constituyó un avance indudable que sigue estando vigente y sigue siendo necesario. De acuerdo a este perfil, M. Martín Bris (1997, pp. 64,65) compara e integran competencias propuestas por varios autores -San Fabián, Arribas, Muñiz, Asensi, Fernández, Menchén, Medina, De la Orden, etc., así como lo indicado en la normativa y publicaciones del MEC-, para conformar el perfil óptimo del ‘super-profesor’:

- Canalizar y concretar la función mediadora entre el alumno y la cultura social que ha de cumplir la educación en general y la escuela en particular.
- Asumir el papel de elemento determinante del sistema y actuar en consonancia.
- Ordenar y disponer los elementos didácticos y organizativos.
- Identificar y relacionar los factores que aparecen junto a los elementos.
- Ser crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de normas.
- Conocer las estructuras internas y externas que afectan a las prácticas educativas.
- Propiciar la comunicación y participación activa del alumno.
- Generar un clima de trabajo motivador.
- Contribuir a establecer criterios de actuación en todos los ámbitos.
- Ayudar a generar propuestas metodológicas adecuadas.
- Participar y proponer acciones innovadoras necesarias.
- Analizar el contexto de trabajo.
- Planificar adecuadamente las actuaciones.
- Asumir los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demandan.
- Asumir la diversidad como una realidad y un valor.



- Participar de la idea de escuela abierta, en la línea de experiencia educativa individual y socializadora.
- Ser consciente de la necesidad de actualización científica y didáctica.
- Practicar la formación integral de sus alumnos.
- Completar la transmisión de conocimientos con técnicas de trabajo y pautas de actuación.
- Trabajar valores y normas.
- Conocer y asumir las ideas de autonomía científica, pedagógica y de gestión.
- Programar su trabajo de forma creativa.
- Propiciar un aprendizaje compartido.
- Estimular y favorecer la motivación de sus alumnos.
- Colaborar en el cumplimiento de normas de convivencia y disciplina.
- Asumir la evaluación como proceso continuo, formativo, integral, multidireccional, objetiva e instrumento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar a sus alumnos según sus posibilidades.
- Favorecer e incentivar la autoevaluación.
- Proporcionar a sus alumnos información del punto en el que se encuentran, facilitándoles alternativas orientadoras.
- Participar activamente en la organización y funcionamiento del centro.
- Propiciar una cultura colaborativa y de trabajo en equipo.
- Abrir y participar en líneas de investigación internas y externas.
- Ayudar a los alumnos a encontrar el sentido de lo que hacen.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos y se acerque a la realidad.
- Propiciar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Proponer retos comunes y personales alcanzables.

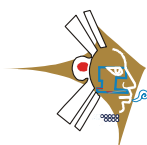


- Despertar el interés por la cultura.
- Prestar su ayuda en todos los planos de la educación.
- Favorecer la actividad mental, autoestima y autoconcepto de los alumnos.
- Potenciar la autonomía y ayuda a que los alumnos aprendan a aprender.

1.4 Cambios asociados al perfil de profesor reflexivo

Aquellas competencias provienen de cambios consensuados que parecen haberse instalado en el panorama didáctico:

- En cuanto al vínculo profesional del docente:** De un vínculo administrativo-individual con el Ministerio de Educación y el centro, a un compromiso con su proyecto educativo y a una “idea de desarrollo curricular centrado en la escuela como unidad de referencia” (M.Á. Zabalza, 1995, p. 295), más allá del aula cerrada en sí misma. Por tanto, de una idea de trabajo docente centrado en la comunicación didáctica del aula a un proyecto de desarrollo profesional basado en la colaboración, la investigación y la innovación educativas realizables en su centro docente, comprendido como organización comunicativa y educativa que aprende y se orienta a una creciente autonomía pedagógica.
- En cuanto a la cultura escolar:** De una inercia individualista y autoritaria, a una cultura democrática y dialógica, reflexiva y crítica, basada en el trabajo en equipo. No se percibe al profesor “trabajando solo, desconectado de sus colegas” (M.Á. Zabalza, 1995, p. 295). Se cuenta activa y ordenadamente con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, incluidos los padres y el medio extraescolar. Cuando esa cultura democrática se considera en el contexto del aula, el ciclo y la etapa, se verifica el cambio de una *enseñanza diferenciadora e incluso segregadora* a una *enseñanza inclusiva*.
- En cuanto al enfoque, planificación y desarrollo de la enseñanza:** Parecen haberse producido cambios estables en la percepción de los profesores sobre la enseñanza en las últimas dos décadas:

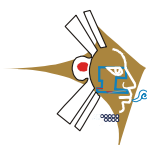


DESDE UNA PERCEPCIÓN CONSERVADORA-INSUFICIENTE	HACIA UNA PERCEPCIÓN PROGRESISTA-INSUFICIENTE
Profesional heterónomo, agente de la Administración Educativa.	Profesional responsable de una planificación ajena a un agente de la autonomía pedagógica que los diversos proyectos del centro le permiten. Por lo que respecta a la práctica de la enseñanza, de mero práctico de un diseño detallado y común a las diversas realidades educativas a un planificador, desarrollador y evaluador de una realidad contextualizada y concreta, que además puede adoptar la investigación como base de la enseñanza (J. Paredes, 2008).
Orientación curricular predominante, centrada en intencionalidades docentes (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación).	Valoración singular, contextualizada e idiográfica de la comunicación educativa (Stake, 2010).
Centración en los contenidos de enseñanza.	Percepción compleja (filosófica, epistemológica, pedagógica, sociológica, psicológica, neurológica, etc.) del objeto de enseñanza.
Comunicador que apenas emplea recursos didácticos.	Profesional que integra metodologías, tecnologías y herramientas para mejorar la comunicación y el conocimiento, en referentes autoevaluativos.
Profesor que dirige su discurso y sus acciones a un alumno medio.	Educador que tiene presente la formación, las motivaciones, las competencias y conocimientos, las emociones, las acciones, la realidad social, la educación democrática, para la paz, etc. en realidades multiculturales, y busca adaptar su enseñanza a las diferencias individuales en contexto grupal, cuya diversidad sabe aprovechar con una mirada y un sentir inclusivo.
Profesor centrado en su acción educativa.	Educador que centra su actividad en las producciones del alumno, su autonomía, madurez y formación.

Tabla 1: Cambios en la evolución necesaria pero insuficiente de la percepción de los profesores sobre la enseñanza.
(Fuente: Elaboración propia)

1. 5 La conciencia aplicada a la enseñanza como referente de calidad reflexiva

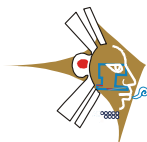
Debe quedar atrás, por asumido o consensuado, que el profesor al que nos referimos necesita una formación armónica y lo más completa posible sobre lo que enseña, a quién enseña, cómo lo hace, con qué y, vertebrándolo todo, para qué. Por tanto, una fuerte formación pedagógica y didáctica tanto polivalente como específica. Pero no puede rodearse o hacer *by pass* consigo mismo, en la medida en que al enseñar ‘nos mostramos’, ‘nos enseñamos’ de hecho, llegamos a veces al alumno de modo que con frecuencia lo menos presente en un aula son los contenidos de enseñanza. A partir de esta evidencia, no podemos menospreciar la reflexión sobre la práctica del



profesorado, pero tampoco podemos magnificarla. No se trata de que se reflexione más o menos, sino de cómo se haga ese proceso de indagación en la práctica, y de que además responda a una conciencia que permita su desarrollo de una forma más madura o profesional de proceder. Dicho de otro modo: Una mayor conciencia docente garantiza una mejor calidad reflexiva y facilita un cambio posterior más profundo, que no solamente atienda a la práctica, sino a las raíces de la buena y de la mala práctica, cuya causa radica en la propia persona del docente como fuente de su comunicación didáctica y de su desarrollo personal y profesional. Por tanto, el papel de la conciencia en el docente va más allá de la reflexión sobre la práctica. A tal fin, el profesor que proponemos para el debate de la comunidad docente y pedagógica se asienta en tres referentes interrelacionados: 1) *Mejor **preparado** o más competente*. 2) *Más **consciente** de su profesión y de su enseñanza*. 3) *Con mayor **madurez** personal y profesional*.

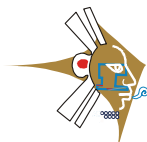
2. Segunda coordenada: Profesores más conscientes de su profesión y de su enseñanza (La conciencia aplicada a la formación)

2. 1 **Concepto de conciencia:** Para A. Damasio (2010), la conciencia puede conceptuarse como lo que le permite a uno darse cuenta de sí mismo y de los demás. Es un constructo poco considerado en educación. Y sin embargo tiene un enorme alcance pedagógico en enseñanza y formación del profesorado (A. de la Herrán, 1995, 1998, 2006). La relevancia de la conciencia en la enseñanza y la formación es tan intensa que ha motivado la propuesta de un nuevo paradigma emergente en educación (A. de la Herrán, 2003). Desde una perspectiva perceptiva y estática: “La conciencia es un *filtro* que evita que la realidad nos inunde” (W. Blake, 1987). Desde una acepción dinámica del cambio, situable en coordenadas de proceso histórico, H. Maturana y F. Varela (2003) han concretado que: “Cada vez que en un sistema un estado surge como modificación de un estado previo, tenemos un fenómeno histórico” (p. 37). Por eso, en la medida en que la conciencia cabe conceptuarse como cambio posible en la experiencia de lo humano, no es explicable sin hacer referencia al desarrollo histórico o evolutivo de las estructuras adecuadas (p. 154, adaptado).



Nosotros conceptuamos conciencia como capacidad de visión (global y aplicable) que da el conocimiento. Es causa y efecto de la mirada intelectual y sensible, que guarda relación con la lucidez o claridad de ideas, la flexibilidad creativa, la responsabilidad, la madurez personal, etc. Con bastante ajuste, la oponemos a ignorancia, falso conocimiento o conocimiento sesgado. Así, encontramos una relación de respectividad entre conciencia y formación, de modo que la primera es un resultado principal de la segunda. Por ejemplo, la conciencia aplicada –por la que entendemos actualización sensible del conocimiento al objeto considerado– a las cuestiones técnicas de la profesión, puede equivaler al paso de un estado de conocimiento vulgar, dual, espontáneo, condicionado o prejuizado a otro complejo o profesional, o sea, de una razón sin conocimiento a una razón culta. Piénsese, para ilustrar lo anterior, a cuando los docentes sin formación (o no conscientes) piensan que ‘programar’ es ‘distribuir contenidos’, que ‘enseñar’ es ‘explicar’, o que ‘evaluar’ es ‘examinar y calificar’. Cuando entre las concepciones previas y la percepción profesional del fenómeno media una buena (auto)formación, el docente se hace más consciente, ha avanzado interiormente desde su conocimiento hacia la complejidad.

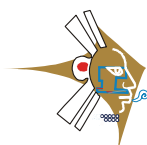
Lo anterior quiere decir que la conciencia puede atender al nivel de formación básico, que nosotros identificamos con el de las competencias profesionales. Pero la conciencia docente también puede avanzar hacia otras cotas más avanzadas o temas radicales situados en la ‘zona del próximo desarrollo’ de la educación y que no suelen ser demandadas por la sociedad. Por ejemplo, el autoconocimiento, la pedagogía de la muerte, la educación para la universalidad, su propia madurez personal, etc. En síntesis, todo docente puede mejorar personal y profesionalmente, y la variable básica que define sucesivos estadios de formación o desarrollo profesional y personal (A. de la Herrán, 2008) es la conciencia, cuyo avance tiene lugar desde más y más complejidad. La adquisición de más conciencia es un reto compartido entre profesor y alumnos: todos pueden crecer en complejidad de conciencia desde el conocimiento, y particularmente desde el estudio, la enseñanza y la comunicación educativa. En cuanto al modo de cambio de la propia conciencia, es P. Freire (1990) quien precisa su metodología en educación: “La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...] Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y



de ésta a una nueva práctica”. Por lo anterior, siendo básica, la conciencia no es suficiente. Se justifica por lo que viene después: acción e intervención sensible, comportamientos, desarrollo o participación en proyectos, rectificaciones, decisiones, compromisos, cambios, reafirmaciones, etc. O sea, mediante el conocimiento, la formación se traduce en más complejidad de conciencia, y eventualmente en estados de conciencia más complejos o de orden superior (A. de la Herrán, 2006). Pero si la conciencia no va seguida de cambio exterior coherente con el interior, la formación no se consumará, no será plena.

Como la aplicación potencial de la conciencia en la profesión docente es muy amplia, para su reflexión y debate la referiremos sólo a estos aspectos:

2. 2 Conciencia aplicada a la identidad epistemológica: La cultura docente es distinta en Infantil y Primaria a Secundaria o Universitaria. Lo que describe Á. Lorente (2007) para Secundaria es transferible también para Universitaria: las culturas de los profesores son fuente de identidad y significados compartidos, y los órganos básicos en que esta identidad se construye son los departamentos: “La pertenencia a un departamento produce identidad profesional y sentido de comunidad profesional donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación” (p. 3). Por tanto, el origen de esa identidad es una fidelidad a la licenciatura de origen y a su formación científica de base, normalmente exenta de Pedagogía. Lo que es menos frecuente es que, además, el profesorado de Secundaria, al saberse profesor y educador, asuma, además, una nueva fidelidad con el tándem Pedagogía-Didáctica Específica de referencia. Éste es un problema o un reto que la Educación Secundaria tiene en común con la Universitaria, donde, por la escasa formación profesional de carácter pedagógico, se desconoce el hecho de que la Pedagogía es una ciencia de referencia de todo profesional de la enseñanza de cualquier nivel educativo. Un docente que se tenga como ‘titulado que da clase’ no se percibirá cabalmente, y poco habrá avanzado desde que Giner de los Ríos se lamentaba diciendo: “¿Cuándo se darán cuenta los catedráticos que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?” Pues bien, sin esta identidad profesional compleja, la formación y el desarrollo profesional quedan condicionados desde su base y serán limitados. El tiesto será pequeño. Pero la realidad, especialmente en España, dista de ser esa. Hemos preguntado a profesores

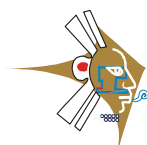


en activo lo siguiente: “¿En los últimos cinco años, cuántos libros o artículos científicos de Didáctica General de Pedagogía Aplicada a tu enseñanza has leído?” La respuesta casi siempre es “Ninguno”. Ahora bien, ¿qué nos respondería un médico, un biólogo, un empresario, un abogado, un matemático, un ingeniero? Quizá algo diferente. ¿Por qué? Sospechamos que por estas causas:

- Por el problema cultural de fondo de atraso pedagógico de la sociedad española, que impregna las titulaciones que los profesores estudiaron, los medios de comunicación y los mismos centros docentes.
- Porque, al desconocerse tanto, se confunden con otras disciplinas afines: Filosofía, Psicología, etc. (Esto es como confundir Farmacia con Medicina.)
- Por la escasa formación pedagógica inicial del profesor de Secundaria.
- Porque se ignora el desarrollo científico de la Pedagogía, que además se percibe con prejuicio.

Así, la propuesta de triple identidad profesional vendría definida por la titulación de partida, por la Pedagogía aplicada y por las Didácticas Específicas de referencia.

2. 3 Conciencia aplicada a la profesión docente: La enseñanza es una de las profesiones más nobles. De entre todas es posiblemente la más básica y relevante, porque atiende a la ciudadanía emergente, estando en la base y orientación de todos los ámbitos del conocimiento. Su razón de ser justifica el anhelo de Poincaré, cuando expresaba su deseo de que los mejores de cada promoción, los mejores investigadores y profesionales, se dedicaran a la enseñanza. ¿Por qué? Porque, sin solución de continuidad y en cualquier nivel educativo se verifica que la docencia es la acción más trascendente. De hecho, no termina en ella misma, ni sincrónica ni diacrónicamente. Por un lado, nutre la infraestructura interna del presente y por otro se constituye en el mejor apoyo de la historia futura. La enseñanza es una profesión que, apoyada en el ayer, se centra en el hoy para un mejor mañana. Es pasado del presente, presente del presente y futuro del presente y del futuro. El horizonte sí cuenta en educación, pero en la didáctica está además en primer plano. De ahí que la enseñanza sea innovadora y utópica por definición. La comunicación didáctica se hace a sí misma a través de la comunicación, y orienta su quehacer a dos destinos: la

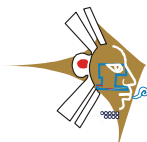


evolución personal y la mejora social. El trabajo docente adquiere sentido en la medida en que se comprende la responsabilidad y proyección que asocia. Pero tiene un alcance limitado, como análogamente lo tiene la atención hospitalaria. En esa dialéctica amplitud-concreción se desarrolla en el día a día.

2. 4 Conciencia aplicada a las diferencias entre la docencia y otras profesiones:

La profesión didáctica mantiene diferencias con otras profesiones: Decía J.A. Comenio que “conocer es diferenciar”. Diferenciar entre la enseñanza y otras profesiones puede fortalecer y orientar el desarrollo de la identidad y la motivación profesional. Es una meta vasta, por lo que nos limitaremos a reflexionar sobre algunos aspectos cruciales:

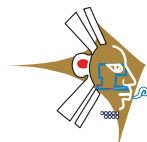
- a) **La enseñanza es una profesión de síntesis o de encrucijada.** A la estela de Fichte o Hegel y de W. James, J. Dewey (1971) expresaba una característica del ser humano: La humanidad gusta de pensar en términos de extremos opuestos. Está acostumbrada a formular sus creencias bajo la forma de “o esto o lo otro”, entre los que no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se la fuerza a reconocer que no cabe optar por los extremos, todavía sigue inclinada a mantener que son válidos en teoría. En docencia la síntesis de dualidades puede ser una cualidad estrechamente relacionada con que el trabajo docente sea una profesión de encrucijada. Tiene que sintetizar y está condicionado por la historia de la enseñanza antecedente, el pasado vivido y el futuro en potencia, la sociedad construida y la sociedad emergente, la injusticia social y el proyecto hacia una democracia más madura, el adoctrinamiento generalizado y educación de la razón, la inmadurez social y el pensamiento débil y la sociedad del conocimiento y de la educación, la adolescencia y la adultez, la teoría y la práctica, el currículo dado y la creatividad, la ignorancia y el miedo y la formación, la enseñanza y el aprendizaje didácticos, la instrucción y la orientación, la familia y la escuela, los medios de comunicación y la sociedad del conocimiento, el suministro, la elaboración y el descubrimiento, la titulación de referencia, la Didáctica Específica y la Pedagogía, la responsabilidad y la libertad, el progreso y la evolución, etc. Pues bien, en Didáctica, la formación responde a todas aquellas síntesis posibles, cuya espita de salida es el conocimiento y la comunicación educativa.
- b) **La (auto)formación del profesor no es objetal, aunque se objetalice.** En cualquier ciencia, es posible actualizarse profesionalmente a partir de los últimos



papers de revistas de referencia. Poco tiene que ver, en este sentido, la docencia con lo que ocurre en otras profesiones: Hay ciencias ‘vectoriales’, en las que ponerse al día consiste en estudiar las últimas investigaciones. Pero en Didáctica –que podríamos calificar como ‘vectorial-compleja’–, se requiere condensar en cada docente la historia de la evolución educativa, conocimiento, reflexión, voluntad, paciencia, etc. Dicho esto, con frecuencia se confunde formación con información, entrenamiento o preparación. Pero la verdadera formación no se centra en contenidos, procesos o personas externas al docente. Dicho de otro modo, o la formación es autoformación, conciencia, transformación y evolución personal y profesional, o no habrá formación. Si como ha desarrollado F. E. González Jiménez: “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” y “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”, deducimos que el conocimiento es la vía de mejora básica de la formación. Siendo así, ¿qué es *autoformación*?, ¿de qué depende?, ¿qué podría pretender o a qué podría orientarse?, ¿qué podría lastrarla?, ¿a qué equivale actualizarla? Por tanto, formarse es además ‘pulirse’ o sea: “retirar lo superfluo, enderezar lo tortuoso, limpiar lo oscuro hacia la virtud y una sabiduría creciente” (Plotino), porque el campo fundamental de la innovación educativa y porque el principal contenido de enseñanza es uno mismo.

- c) **La enseñanza está sometida a un menor control que otras.** La mayor parte de las profesiones interactúan con adultos que son usuarios directos o acompañantes de sus hijos. En ellas el profesional debe reajustar su proceder y estar pendiente del acierto de un modo vigilante, so pena de una protesta inmediata. Con el profesorado la dinámica es diferente. El trabajo docente se desarrolla sobre una acción cuyos únicos testigos son los alumnos. Una vez que el profesor entra en el aula y cierra la puerta, la gama de *calidades positivas y de cumplimientos* [‘cumpro’ y ‘miento’, al decir de M. Fernández Pérez] puede ser infinita. Esto significa que la autoevaluación docente, como hábito asociado a la responsabilidad profesional, es imprescindible. Sobre todo porque una mayoría de los errores pedagógicos habituales de los profesores tienen un origen personal (A. de la Herrán e I. González, 2002).

2. 5 Conciencia aplicada a la motivación del profesor: Para qué enseñar: La mayor parte de profesionales y expertos responden que para adquirir ‘aprendizajes significativos’ o ‘relevantes’. Nuestra postura es ésta, porque un ‘aprendizaje

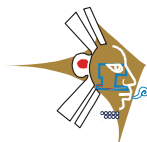


significativo' no tiene por qué formativos. Sólo lo serán si inciden en la educación de la persona. Pero, ¿qué es educar?

Educación es depositar en cada persona toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada ser humano resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar a la persona para la vida (J. Martí).

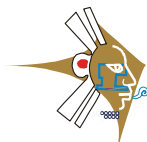
Desde una perspectiva docente, educar es formar, y formar es proceder desde la enseñanza para el crecimiento personal y/o la mejora social. Ahora bien, si la vida es un desastre, ¿por qué tanta insistencia en educar para la vida? Eduquemos para cambiarla, o denominemos a esto 'educar para la vida'. Con esta mirada, que orbita en la autoeducación y el cambio social y evolutivo, proponemos una formación que enseñe a los alumnos a "dirigir su propia vida" (Giner de los Ríos) y a "seguirse a sí mismos" (Goethe) de forma coherente, con humildad, flexibilidad y apertura. Para ello será básica la comunicación de más inquietud por el conocimiento que contenidos acabados, y la orientación didáctica para que "se atrevan a saber" (Kant) y "sepan atreverse" (F. Mayor Zaragoza) en coordenadas mayores de educación de su razón, porque "cada persona es el resultado de su educación" (I. Kant).

La profesión docente obedece a una maravillosa hipótesis arquetípica: 'La educación que las generaciones adultas y salientes realizan con las jóvenes es imprescindible para que las sociedades prevalezcan'. Un profesional de la enseñanza debe estar convencido de esto y por ello gustarle la heterogeneidad de sus alumnos. De modo análogo, los profesionales de la Sanidad trabajan con los pacientes que les tocan, con la hipótesis de que su intervención es imprescindible para su curación. La razón suficiente podría identificarse con las tesis de los grandes pedagogos clásicos (orientales y occidentales), del Renacimiento o del Siglo de las Luces, que coinciden con estas palabras (F. Mayor Zaragoza, 2009): "la educación lo es todo, todo en la vida, a lo largo de la vida, y educación empezando por los que nos gobiernan, por los que en nuestro nombre dirigen las democracias". Un hecho crucial que ayuda a la verificación de aquella hipótesis es que la práctica totalidad de la sociedad pasa por la escuela. Siendo así, todos los alumnos y todos los adultos llevan consigo las improntas didácticas (metodológicas, personales, institucionales, etc.), positivas y negativas, de sus maestros. Los conocidos agradecimientos a sus maestros de Simón Bolívar, Albert Camus o Tito Gobbi ilustran públicamente lo que ocurre en infinidad



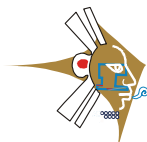
de corazones silenciosos. Esa ascendencia normalmente es tanto mayor cuanto menor es el alumno, aunque pueda ser más recordada con más edad. Este hecho tiene que ver también con la capacidad de influencia de los docentes de todos los niveles educativos. En esta atribución potencial se apoya el encargo social a la escuela. La toma de conciencia de esa capacidad puede proporcionar al profesor una fuente de motivación inagotable, que cabe desdoblarse en varios planos complementarios:

- a) **Plano profesional y personal: Se enseña desde y para un mayor desarrollo personal y profesional.** Como en cualquier otra profesión, lo fundamental para enseñar es el conocimiento técnico (pedagógico), la madurez personal y la pasión profesional. Sin ellas cualquier profesional no hará más que deteriorarse con el tiempo. Con ellas, un entorno colaborativo e innovador favorecerá el propio desarrollo profesional. Desde aquí caben varios estadios de posible evolución docente (A. de la Herrán, 2009), unos más centrados en el propio docente y los contenidos de su enseñanza, otros más en la educación del alumno, otros en la evolución social, etc. En cualquier caso, en educación y formación no se puede separar instrucción de orientación al alumno y de contexto social. Por eso, todo buen profesor es tutor y agente transformador, con independencia de su reconocimiento administrativo o de su responsabilidad, porque la enseñanza es orientadora e histórica, y la orientación didáctica no es más que enseñar para comprender la vida e intervenir en ella para mejorarla. En cualquier nivel educativo, un docente puede llegar a ser ‘maestro’, el estadio evolutivo más alto de la enseñanza. Es ‘maestro para otro’ el docente que le ayuda a ser más y mejor persona desde su ser y su saber. El maestro integra coherencia, humildad, sabiduría y autorrealización. Aunque no haya muchos, hay maestros en todas las profesiones. Cuando un verdadero maestro se dedica a la enseñanza, puede ser una referencia imborrable del alumno. Habrá traspasado la *auctoritas* (admiración) para enseñar a vivir, incluso a veces desde la fascinación.
- b) **Plano institucional: Se enseña para la madurez institucional.** Se trata de una pretensión a la vez centrípeta y centrífuga. Se cultiva y prestigia desde lo que a cada profesor compete como respuesta a lo que la sociedad le encarga en un contexto y con un proyecto educativo determinado. Puede ser favorecido o perjudicado por políticas externas. Pero la buena enseñanza y el desarrollo



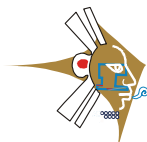
institucional son independientes de las reformas educativas o políticas de turno. Es posible pretender que el vector estructurante de una organización sea la eficacia, la capacidad de aprender de sí misma o la madurez institucional (A. de la Herrán, 2006b, 2010), donde cada nivel de complejidad engloba a los anteriores.

- c) **Plano social emergente:** Se enseña para educar a cada alumno y para que su generación sea mejor que nosotros. Desde esta perspectiva se mira el desarrollo social por venir, que se nutrirá de las personas que educamos. A su vez, este nivel de lectura se puede interpretar parcial y doctrinariamente ('para mi sistema' nacionalista, religioso, político, cultural, científico...) o universal y evolutivamente ('desde mi sistema para la posible evolución humana'). El carácter nacionalista, político, religioso y en definitiva sesgado de la sociedad en general y de los diversos sistemas educativos en particular no favorecen una desembocadura universal o plenamente educativa. Proponemos educar para que la generación que aflora sea más consciente que nosotros. Que por ser más consciente vea más. Que al hacerlo, comprenda más profundamente y con mayor complejidad la realidad actual y la realidad posible. Que por esto se comprometa y proceda mejor; o sea, de un modo menos parcial, y por tanto más universal y democráticamente. Educar es entregar el testigo evolutivo a los que vienen, es ofrecerles mucho y exigirles mucho, porque no hay educación sin conocimiento, voluntad, esfuerzo adquisitivo y productivo de todos, ni placer. No hay que olvidar que formarse es grato, porque "aprendizaje y placer van juntos" (Epicuro).
- d) **Plano de la evolución humana:** Se enseña para contribuir a la evolución humana. Esta lectura trasciende el tiempo histórico. Se basa en la evidencia de que somos el producto de nuestra evolución. Como ha dicho Arsuaga, "han hecho falta 3800 millones de años para que la materia se haga consciente, un fenómeno único en el universo". Y he aquí que el impulso que más ha contribuido a la creciente evolución de la complejidad de conciencia y sus avances ha sido la educación. Por tanto, de la educación depende la posible evolución humana, en la que todo tiene lugar. Por eso, un docente debe comprender la responsabilidad que comporta la enseñanza, como flecha de la evolución. Porque "Cuando el agua sube, el barco también" (proverbio japonés), la enseñanza es una profesión privilegiada.

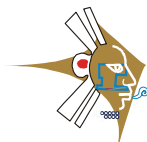


2. 6 Conciencia aplicada a la ética en la comunicación didáctica: el respeto didáctico: El respeto didáctico es para nosotros una base de la enseñanza, un eslabón entre el conocimiento docente y la formación del alumno. Se aperece desde la toma de conciencia sobre la didáctica. Tiene que ver con el conocimiento sobre dónde se está, con quién se trabaja y para qué se hace. Tiene mucho que ver con el desarrollo de una enseñanza de calidad, pero va más allá de la eficacia. ¿Cómo se expresa? De infinitud de modos, entre los que destacamos algunas lecturas:

- a) *La idea que se tiene de los alumnos:* ‘Respetar’ en la enseñanza asocia no creer -ni consciente ni preconscientemente-, que los alumnos son inferiores, ni sólo receptores, ni superficies en las que pegar etiquetas, ni ‘material de trabajo’, como puedan serlo los ladrillos o el cemento. La realidad es otra, y muestra que, siendo a la vez idénticos y distintos -luego semejantes- requieren de oportunidades y afecto, necesitan expresar para aprender y, como los docentes, son personas en formación que aprenden y enseñan. Pero esta lectura compleja comprensiva de la comunicación educativa sólo enraíza en quienes incorporan a su mirada un poco de humildad. Un docente humilde aprende de sus alumnos porque les reconoce como agentes de enseñanza, evaluación y cambio educativo exterior e interior. Esta actitud es propia de buenos profesionales, en todas las áreas.
- b) *La preparación de la enseñanza:* Del mismo modo que un médico apoya su terapia en un diagnóstico y en el conocimiento del paciente, el respeto didáctico pasa por apoyar el trabajo docente en un interés concreto por formarse y actualizarse (lectura y estudio personal, acciones formativas, proyectos de innovación, etc.), planificar y evaluar la enseñanza anterior y prepararse las clases. Esta atención al propio conocimiento repercute en mayor seguridad emotiva y cognoscitiva del docente, sensación de control de la situación comunicativa y mayores posibilidades de afianzar su liderazgo didáctico.
- c) *La comunicación didáctica:* Desde esta perspectiva, la práctica del *respeto didáctico* puede traducirse en:
 - Pretender y practicar la coherencia y la ejemplaridad antes demandar lo que nosotros no hacemos.
 - Desarrollar la unidad entre sentimiento, pensamiento y acción.



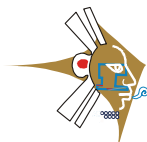
- No condicionar la razón de los alumnos. Evitar comportamientos y condicionamientos parciales, o al menos compensarlos con perspectivas plurales y universales.
 - Desarrollar una variedad metodológica motivadora que, en función de la formación de los alumnos, incluya técnicas de enseñanza por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, problematizadoras y relacionantes, o sea, potenciadoras de conocimiento complejo y aprendizaje de *gestalts* progresivamente más capaces.
 - Responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, desde una idea de *evaluación (analítica y formativa)*, para su conciencia y orientación.
 - Potenciar que el alumno ‘pregunte’ y ‘se pregunte’ (M. Zambrano), y no sólo responda, a veces, a ninguna pregunta.
 - Profundizar en los contenidos y favorecer la relación en la *hondura* del conocimiento entre la fundamentación, la funcionalidad, la creatividad y el cambio para la mejora social.
 - Retirarse para ofrecer espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva a medio y largo plazo.
 - No evaluar jamás negativamente las respuestas y elaboraciones creativas.
 - Evaluar formativamente lo que se hace, etc.
- d) *Adoctrinar es lo contrario de educar*. Si el respeto didáctico responde al *cómo enseñar*, una eventual definición de la ‘falta de respeto didáctico’ podrá ofrecer razones sobre *cómo no enseñar*. Una de sus lecturas más complejas, por poder ser social, política, institucional, de aula, etc. es la que lo identifica a ‘adoctrinamiento’. Apoyamos esta consideración en una acepción elemental de ‘enseñar’ y sus consecuencias didácticas: ‘Enseñar es *mostrar*’. Si ‘enseñar es mostrar’, no es ocultar ni tampoco exponer o ayudar a descubrir sólo una parte. ‘Enseñar’ o ‘mostrar’ en Didáctica es presentar todo, o hacerlo equilibradamente, sin hacer predominar una parte sobre otra. Cuando se muestra una parte o faceta, se oculta otra y se ‘sube el volumen’ de lo enseñado, se aterriza en el campo del condicionamiento didáctico, la manipulación y el adoctrinamiento etnocentrista



(ideológico, nacional, personal, profesional, científico, religioso, etc.). Y nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento. Esta tendencia late también en el origen y base de los sistemas educativos, porque:

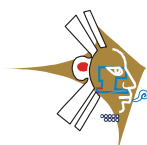
Los sistemas educativos nacieron en gran parte como consecuencia del nacionalismo y se pusieron como uno de sus objetivos primordiales el de servir al nacionalismo, es decir, a eso que a veces se ha denominado el espíritu nacional o bien la identidad nacional del país en cuestión” (J.L. García Garrido, 1997, p. 60).

Hoy la ‘educación’ -y la sociedad que la envuelve- es etnocéntrica, tribal e incoherente. A veces es estrictamente ‘nada’, cuando a lo que se hace -en la familia, en los medios, etc.- se llama ‘educación’. Por ello se aplauden propuestas como la de J.A. Marina: “Que toda la tribu eduque”, sin reparar en que, para educar, la tribu debe educarse primero, y como consecuencia de ello, quizá ‘destribalizar’ sus enseñanzas. A veces, respetar es renunciar y perder para poder ganar capacidad reconstructiva. La escuela y los profesionales comprometidos con la formación no deben contribuir a ello, porque la educación -como defendió hace cien años F. Ferrer i Guardia, fundador de la Escuela Moderna- no está teñida de nada. Por tanto, hoy decimos que no es nacionalista (centralista o secesionista), ni europeísta, ni latinoamericanista, ni izquierdista, ni confesionalista, ni occidentalista, ni capitalista, ni nada que no sea universal (parcial y total a la vez). La Didáctica no puede actuar ‘para’ ningún *ismo* o *condicionamiento colectivo*. Sería una contradicción. Pero puede hacerlo ‘para’ la humanidad o el autoconocimiento -dos constructos desatendidos por los currícula oficiales-. ¿Cómo, si no, vamos a “alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (J. Delors, 1996) o a construir una “ciudadanía universal” (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002; J.M. Valle, 2008)? Con un horizonte de *universalidad*, la opción intermedia más democrática, respetuosa o educativa para los alumnos hoy quizá sea la laicista (Condorcet), porque al menos saca de la escuela lo que no tiene otra metodología y finalidad que la programación de las conciencias. Mientras, proponemos que la educación y la Didáctica recorran varios meridianos que convergerían al elevarse: *La Educación para el Descondicionamiento*, *la Educación para y sobre la Humanidad*, *la Educación para el Autoconocimiento*, *la Educación para la Universalidad* y *la Educación de la Conciencia*. Cada uno de estos ámbitos puede basar a los otros y contenerlos.



2. 7 Conciencia aplicada a una didáctica posible, centrada en el conocimiento: Si partimos de que “No hay aprendizaje sin enseñanza” (F. E. González Jiménez, comunicación personal), la comunicación inicial del docente - bien como pregunta, propuesta, exposición, motivación, etc.- ha de ser exquisita, y estar puesta en función del conocimiento del alumno. La enseñanza -vía ejemplaridad y saber- puede actuar como ‘andamio’ destinado a la necesaria comprensión de los alumnos. Pero sólo se aprende al expresar. Esta expresión puede proyectarse en uno mismo, en los demás como aplicación, proyecto, profundizando en el establecimiento de nuevas relaciones, etc. y tanto más cuanto más se participe. Es entonces cuando el conocimiento se forma, gracias por tanto al inicial andamiaje como a su retirada. Es de aplicación la observación de Hölderlin: “Para que el continente se forme el océano tiene que retirarse”. En síntesis, la comunicación didáctica (escolar, familiar, mediática, etc.) podría condensarse en estos tres gestos fundamentales: provisión motivadora, retirada funcional y disponibilidad posterior.

Se deduce de ello que es imposible el conocimiento del alumno sin un cuidado esmerado de ellos. Por tanto, los descuidos generan errores significativos, por ejemplo: No se comunica un andamiaje motivador, se confunde provisión con exposición, con enseñanza no inacabada, etc., lo que se comunica es parcial o está sesgado, el ego nos hace creer imprescindibles y no queremos ‘retirarnos’, sólo se apuesta por un aprendizaje a corto plazo, la enseñanza se basa en contenidos, etc. Lo anterior nos lleva a proponer un paso imprescindible: de una *Didáctica centrada en contenidos* a una *Didáctica centrada en el conocimiento*, sobre las siguientes premisas. Los contenidos son exteriores y se pueden percibir, aprehender y comprender. Pero el conocimiento -que incluye el sentimiento, el afecto, los contenidos, los valores, etc. y los orienta a la formación- es interior; constituye la razón, el *software* de nuestro cerebro, y conforma lo que desde la conciencia somos, tenemos y podemos ser y hacer. Sin embargo, ¡cuántas veces en los currícula oficiales se menciona ‘contenidos’ y qué pocas veces se considera el ‘conocimiento’! El conocimiento se favorece de varios modos básicos: comprendiendo, comunicando curiosidad para seguir aprendiendo, memorizando con sentido, profundizando, dudando, etc. Sobre este último modo, compartimos que: “La duda es un estado incómodo, pero la certidumbre es un estado ridículo” (M.Á. Santos Guerra, 2009). A esto apunta un



texto clásico taoísta: “Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos” (Chuan Tzu, 1977, p. 219). En efecto, la duda fértil y flexible es el soporte más fiable del conocimiento genuino. Sin duda no hay conocimiento -porque ésta lo constituye-, como sin agua no hay vida. Por esto hemos propuesto a la duda como principio de enseñanza (A. de la Herrán, 1998b).

2. 8 Conciencia aplicada a la enseñanza para la formación más allá del currículo convencional o crítico: Los saberes de la ciencia normal (Pedagogía) y las incertidumbres sobre el currículum (J. Gimeno Sacristán, 2010) nos parecen insuficientes, si se cotejan con un currículo posible basado en la complejidad y la evolución de la conciencia, desde nuestras coordenadas formativas. Así, el currículo no sólo ha de contribuir a formar para el progreso, el cambio, el desarrollo y la justicia social (J. Torres Santomé, 2010), sino expresamente ‘para lo que a la persona más importa’. Es preciso distinguir ‘lo que al ser humano más importa’, y ‘aquello a lo que se ha atribuido importancia’. Aquello a lo que se ha atribuido importancia es relevante hoy y quizá no lo fue ayer ni mañana lo será, o bien lo es para unos sistemas y personas y no para otros. Lo que más importa siempre se necesita profunda, esencialmente. Suele coincidir con lo perenne y lo universal. A veces esto no coincide con lo que se demanda o consensúa, que es lo que aparece en los currícula oficiales. Por tanto, hay necesidades ‘sordas’ o no demandadas que pueden ser fundamentales. Desde nuestra perspectiva, la educación debe aceptar este reto de complejidad (inclusión de lo parcial y lo total a la vez). Con esta mirada propusimos una estructura curricular de tres dimensiones:

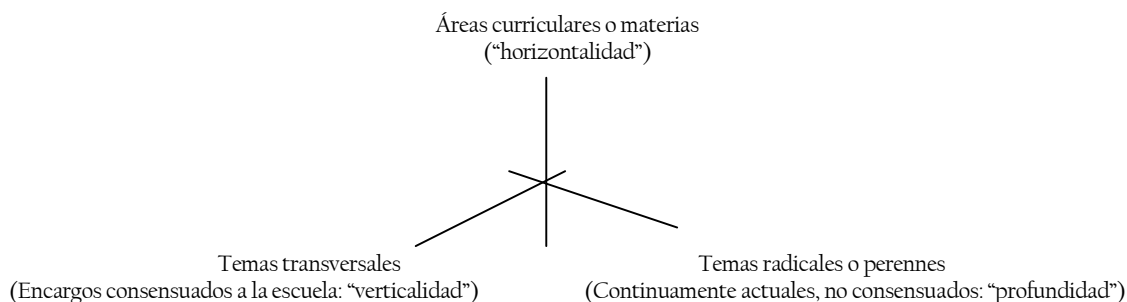
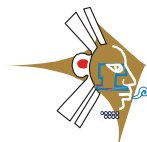
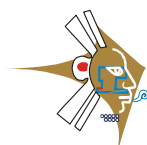


Figura 2: Estructura curricular para un currículum basado en la conciencia y en la evolución humana
(Fuente: A. de la Herrán et al., 2000; A. de la Herrán y M. Cortina, 2006, 2008)



Hemos definido una decena de importantes temas perennes, capaces de generar una Pedagogía radical o una Educación de la conciencia centrada en la muerte, el autoconocimiento, la universalidad, el egocentrismo humano, la complejidad-conciencia, el lenguaje universal, la humanidad, etc. Un ejemplo de ellos podría ser '*Educación para y sobre la Humanidad*', o sea, ayudar a tomar conciencia de que formamos parte de un inmenso proyecto cooperativo e histórico que continuará cuando ya no estemos. A la vez se requeriría dar pasos: a) Descondicionamiento o desidentificación de lo parcial y b) Reidentificación en lo más universal: Educación para y sobre la Humanidad:

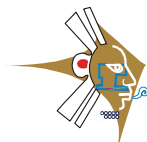
- a) *Educación para el Descondicionamiento*: Partimos del hecho de que estamos condicionados política, geográfica, nacional, religiosamente, etc. Y hasta que el ser humano no se libere poco a poco de esos condicionamientos, no podrá educarse en libertad (J. Krishnamurti). Resulta útil reparar en lo que la educación, con seguridad, no es: no es fomentar el prejuicio, ni la parcialidad, ni el sesgo, ni la miopía, ni la somnolencia, ni el silencio, ni el silenciamiento. Al *descondicionamiento* se llega por varias vías no excluyentes: ampliación de conocimiento, síntesis dialéctica, mayor complejidad de conciencia, renuncia, meditación, etc., desde la capacidad de soberanía personal y una razón educada.
- b) *Educación para y sobre la Humanidad*: Este tema no es nuevo, pero como decimos, no es claramente demandado desde ningún sistema educativo parcial y muy poco desde UNESCO. Confucio, Protágoras, Sócrates, Comenio, Vives, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Hegel, Fröbel, Herder, James, Eucken, Teilhard de Chardin, Montessori, Krishnamurti, etc. lo desarrollaron expresamente en sus Pedagogías innovadoras. Pese a que la 'Humanidad' no está muy presente en los currícula oficiales, calificamos este reto educativo como 'real' y 'natural'. 'Real', porque no en vano R. Eucken (1925) -maestro de escuela y Premio Nobel de Literatura en 1908- calificó a la Humanidad como: "la única realidad". Y 'natural', porque a los cuatro años y diez meses, aproximadamente, un niño no condicionado (limitado) puede imaginarse parte de la Humanidad y preferir identificarse con ella a con una parte de ella. Pero esa posibilidad no se retoma. Al contrario: desde los sistemas y leyes educativas sus currícula y sus enseñanzas se le identifica sólo con



una pieza o con alguna figura del puzzle, al que se liga con masilla narcisista que acaba por confundirse con su identidad profunda. El resultado global es un planeta repleto de grietas, muros, barreras, fragmentos, etc. tanto externos como internos, progresando desigualmente en una suerte de escuela sin proyecto. E infinidad de personas que mueren sin saber quiénes son esencialmente. ¿Tendría esto algo que con la formación? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? Se tratará de enseñar que, por encima de identificaciones con sistemas menores (locales, nacionales, internacionales) y más allá de los *ismos*, formamos parte de una Humanidad en Evolución cuya importancia es muy superior a la de sus divisiones. Nuestra esperanza es que la Humanidad que componemos y la Humanidad que está en nosotros pueda ser, gracias a la educación, una entidad cada vez más activa y más consciente de sí misma en cada docente y cada alumno. Quizá también por esto Bousquet ha definido la educación como “la energía mayor de la humanidad”. En la carta de despedida del Che Guevara a sus hijos -en la que se definía como “una persona que actúa como piensa”- les exhortaba a ser sensibles a la injusticia que tuviera lugar en cualquier parte del mundo. Éste es, un poco, el espíritu de lo que proponemos. Hoy, sin embargo, tenemos un sentimiento distorsionado por ego colectivo que nos hace sentir diferente si la injusticia ha afectado a afines, a competidores o a distantes. Porque si sentimos mal, no podremos razonar bien, en la medida en que el sentimiento es raíz de conocimiento.

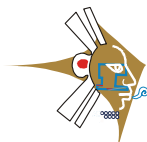
2. 9 Conciencia aplicada a fuentes no convencionales para la autoformación del docente: Como decía H.G. Gadamer (2000), la formación es autoformación. Pero, además de la reflexión sobre la práctica y el cambio social que propone el perfil reflexivo, ¿cuáles podrían ser otros puntos de partida menos recurrentes pero válidos? Proponemos los siguientes:

- a) *La conciencia del propio tradicionalismo, con independencia de su sentido.* En la medida en que todos vivimos condicionados por nuestras tradiciones internas, la cuestión no es tanto que haya personas más tradicionales que otras: “es que nuestras mentes viven en la tradición” (J. Krishnamurti, 2008). Como decía A. Einstein: “No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo”. Lo que alberga la tradición íntima, con independencia de su signo conservador o



progresista, es la identificación con nuestras formas de comprender y de hacer, que asocian dependencia, que pueden conllevar falta de autonomía, que puede significar falta de madurez profesional. El verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica ‘presencia de duda sobre nuestro condicionamiento’ y ‘ausencia de miedo al cambio’.

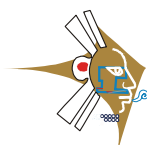
- b) *El desarrollo ‘personal’ del docente.* Una revisión en fuentes secundarias acerca del ‘desarrollo profesional del docente’ trae como consecuencia que ‘lo personal’, aunque se menciona, se relega o se pasa por alto. Y sin embargo: “No hay desarrollo profesional sin desarrollo personal en la docencia”. Un aspecto de éste es el binomio madurez-inmadurez personal. Pero queda mucha tinta en el tintero con la que la Pedagogía y la Didáctica General pueden desarrollar este constructo relevante para la enseñanza, interpretado como referente de la formación inicial y continua.
- c) *La coherencia y la paradoja de la formación.* La enseñanza comienza con la propia educación del docente. Ocuparse de otros tópicos es importante e indispensable, pero perimétrico. Si sólo nos ocupamos de lo exterior (currículo, alumno, metodología, desarrollo profesional, etc.), estaremos rodeándonos, haciendo *bypass* con nosotros mismos, lo que nos dejará fuera de la formación. He aquí una paradoja y un posible error de planteamiento. Una disciplina ha desarrollado este enfoque modernamente: el Psicoanálisis, donde el trabajo personal previo y la limpieza y el ordenamiento de la propia ‘casa’ se ha considerado un paso previo a la ayuda a otros. En educación, no se puede dar ni exigir lo que no se tiene. No se puede educar si previamente no se está formado. Ni es ético ni tiene sentido didáctico hacerlo. Tan sólo puede ser compensatorio, aunque el resultado pueda ser hasta aceptable.
- d) *La autoevaluación docente y su lado oculto: La malapraxis didáctica.* La autoevaluación es una tarea crítica y crucial en cualquier profesión, pero difícil en la enseñanza. ¿Por qué? Porque, salvo excepciones, la enseñanza se desarrolla en un marco privado ajeno al escrutinio de observadores externos. Porque se interpreta que la comunicación didáctica es intimidad expresada en alguna medida. No se evalúa un ‘hacer’, sino a una persona en una circunstancia. Porque



la formación inicial y continua propia del perfil de profesor reflexivo la aborda superficialmente. Cuando de lo que se trata es de autoevaluar la mala práctica, la dificultad se incrementa. Mientras que en muchas profesiones la mala práctica y los errores son referentes formativos de primer orden, en docencia la malapraxis, comprendida como campo autoevaluativo y formativo normalizado no se estudia apenas (A. de la Herrán, 1999; A. de la Herrán e I. González, 2002), no existe. Sin embargo, hemos constatado que más de las 3/4 partes de los errores habituales que los profesores de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la universitaria) dicen cometer pueden considerarse parcial o completamente ‘personales’-no ‘técnicos’-, y asimilarse al *egocentrismo docente*. En un segundo plano, la mayor parte de ellos son *errores de coherencia*, como aquellos que tanto criticaba Diógenes Laercio. En la medida en que el binomio egocentrismo-incoherencia es un vector de la inmadurez personal-profesional, la malapraxis didáctica se podrá abordar, bien desde estos constructos en los ámbitos en que tienen lugar, bien desde los comportamientos que generan. La malapraxis didáctica es el lado tapado de la autoevaluación docente. Como la luna, que guarda su cara siempre oculta, así permanece enmascarada para la autoevaluación de la enseñanza. Parafraseando a R. Tagore, podemos observar que, si bien la Luna recibe su luz principalmente del sol, sus manchas y cráteres son sólo suyos. ¿Por qué tienden a no percibirse? Los propios errores están demasiado cerca de nuestra autoestima y de nuestro narcisismo. Por eso sólo a veces algunos profesionales los reconocen y corrigen. La mayor parte de las veces no se quieren ver. Otras, se ven pero no se quieren solucionar. No pocas, se cometen a sabiendas y rutinariamente.

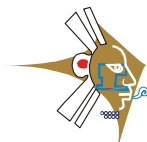
Podríamos decir incluso que es imposible no cometer errores y hacer cosas de las que uno más tarde pueda arrepentirse y desearía haber hecho de otra forma. La diferencia importante está en el esfuerzo constante estimulado por la intención pedagógica (M. van Manen, 1998).

¿Cómo proceder? No será posible aprender de estos errores para *desempeorarse* sin una verdadera actitud de humildad científica. Un acto así requiere además de responsabilidad aplicada a la autoevaluación docente. De ahí la relevancia de la profesionalidad, estructurada por conocimiento, madurez profesional, voluntad, seriedad, compromiso, proyecto individual, de equipo e institucional. Un



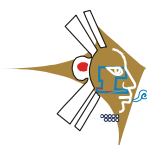
profesor más consciente y responsable incorporará la autoevaluación a su trabajo cotidiano como rutina o disciplina voluntaria y lógica. Pero no bastará con ‘verse’ (conocimiento distanciado), ni siquiera con ‘querer cambiar’ (voluntad). La autocrítica, centrada en los aspectos positivos para la mejora y en los negativos para la suelta de lastres, debe ir seguida de rectificación o cambio consecuente. Y esto no es posible sin flexibilidad. Ser flexible en lo que nos ocupa es ser conscientes de que a lo largo de nuestra vida profesional vamos a acertar, nos vamos a equivocar, podemos apoyarnos en lo mejor de nosotros, podemos aprender de los errores y aprender de los demás: alumnos, padres, compañeros o expertos. Un profesor indiferente o más irresponsable será más egocéntrico. Por conformar un sistema rígido, homeostático, cerril e inercial, taponará las posibilidades de cambio interior, será como una taza llena en la que no cabrá nada. Desde su quietismo y apariencia, le repugnará observarse, será impermeable a la duda sobre lo que hace y no cambiará.

- e) *La sabiduría perenne en la Historia de la Enseñanza.* Una gran parte de la sabiduría perenne se recoge en el conocimiento indígena ancestral -que hoy se intenta conservar- y en la cultura clásica (sobre todo, India, China, Grecia). Parte de ella pasa a Roma, y sigue en Europa en el Renacimiento, el Siglo de las Luces y las Pedagogías Innovadoras de los siglos XIX y XX). Este saber milenario, por tanto, se entronca en proyectos educativos (personas, ideas y realizaciones) de la historia de la enseñanza, muchos de las cuales han apuntado a una formación basada en temas perennes que han ido infinitamente más allá de los tópicos del ‘enfoque reflexivo’. Cuando se leen y se conocen, uno no deja de sorprenderse y de concluir, no sólo que la actualidad didáctica tiene su origen en un pasado vivo y admirable, sino que mucho de él hoy no ha sido actualizado o superado. En muchos aspectos fue más ambicioso que el presente. Si llegar al presente ha costado enormes esfuerzos y conquistas didácticas, el saberse “flecha de la evolución” nos otorga una responsabilidad cooperativa e histórica sobre lo por venir que no obstante habría de radicar en lo más relevante de la Historia de la Innovación Educativa. Cuando este conocimiento está abierto, el profesor puede comprenderse como “ser histórico” (P. Freire, 1990), pero sobre todo un agente de posible evolución humana.



3. Tercera coordenada: Profesores más maduros: La madurez personal y profesional del docente

3.1 Justificación: ‘Enseñar’ es ‘mostrarse desde la ejemplaridad’: En efecto, “Lo que somos llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos” (M. Á. Santos Guerra). Lo que sobre todo se comunica de uno mismo es madurez e inmadurez personal y profesional, sustantivada en mil y una concreciones. Preguntados 200 profesores en servicio y 600 en formación inicial qué es lo que creen que pueden transmitir *de positivo* al alumno desde su ejemplo, un 80% de las respuestas han podido relacionarse con expresiones, indicadores o factores de madurez personal. Y cuando se les pregunta sobre lo que creen que pueden transmitir *de negativo*, casi el 100% de las respuestas han podido asimilarse a ‘egocentrismo docente’, a la sazón, centro de gravedad de la inmadurez personal aplicada a la enseñanza (A. de la Herrán, e I. González, 2002). Deducimos de este sondeo que el campo principal de formación es uno mismo. Ésta es una de las características de la dificultad de la docencia, porque a priori siempre será más sencilla una atención en lo exterior que el trabajo personal en uno mismo. En este contexto, el método por excelencia es la coherencia, en la que ya repararon grandes pedagogos como Confucio: “Tsé Kong preguntó qué era un hombre superior. El Filósofo dijo: Es el que, desde luego, pone sus palabras en práctica, y en seguida habla conforme a sus acciones” (Confucio, 1969, p. 270). Y Zenón dijo: “El fin de la vida es vivir de un modo coherente, o sea, según una norma y de acuerdo con ella” (Zenon, 1996). El docente se acoge a esto, si es consciente de ello. A veces, lo menos presente en un aula es la materia de enseñanza. Y este fenómeno puede ser tanto para bien como para mal. Esta observación define un gran problema didáctico que no obstante se puede concretar y operativizar. Considerando así la realidad didáctica, ambos constructos podrían resultar relevantes para la formación del profesorado. Además, al considerar que nuestra sociedad es inmadura o adolescente (E. Rojas, 2001; A. de la Herrán, 2008) definirían un campo educativo compartido entre profesores, alumnos y contexto social a atender durante toda la vida. Madurez, inmadurez, ejemplaridad y coherencia son de especial importancia hoy, sobre en sociedades “desarrolladas” en las que los modelos (referentes) de los medios de comunicación con frecuencia son pobres o negativos.

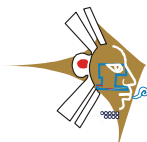


3. 2 La madurez e inmadurez personales del docente: más que competencias:

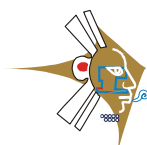
Nuestra experiencia formativa (15 años, 165 acciones formativas en centros) todos los niveles educativos y en particular en Secundaria apunta a que el constructo ‘madurez e inmadurez personal o profesional’ no es extraño a los profesores, pero no recuerdan haberlo contemplado expresamente en su formación inicial o continua desde la Pedagogía. Comprendemos la madurez personal y su correlato antitético aplicadas a lo profesional como fuentes exteriores e interiores, anteriores y posteriores que afectan a todo proceso de formación, sea éste inicial o continuo. Interpretamos la madurez personal como una raíz y vector condicionantes de la formación de la persona, más profundo que el ámbito ocupacional o la disciplina que desde las competencias, incluidas las transversales, se consideren. Son ámbitos radicales, mientras que las competencias se refieren al tronco y las ramas que pueden percibirse. Por tanto, una y otra son cualidades y lastres, respectivamente, a atender durante toda la vida. Además, entre las competencias no se desarrolla un ‘enfoque de lastres’ relacionado con la malapraxis y basado en presencias con cuya pérdida se gana. Por tanto, ni una ni otra son reducibles a una competencia a adquirir.

3. 3 Otros argumentos básicos:

- a) *La madurez y la inmadurez personales del docente condicionan la enseñanza.* La madurez docente se apoya en la conciencia. Es un proceso que no se consume y dura toda la vida. Es común a todas las profesiones y personas, pero es particularmente relevante en la enseñanza. La inmadurez personal puede asimilarse a egocentrismo o infantilismo adulto. A veces sus manifestaciones están tan extendidas que son difíciles de percibir. Asocia una identificación con la periferia del yo, con el “personaje” (A. Blay, 2006) o con la fachada (“quien creo ser y quiero ser para los demás”), que le aleja de su verdadera identidad. Un profesor, cuya profesión se basa en la comunicación didáctica, no puede ser una fachada para sí, para su institución, para los padres, para sus alumnos... Un profesor no puede ser ni una persona confusa ni un profesional falso, porque trabaja con personas en formación. Si así lo fuese, enseñaría incoherencia en mayor o menor medida, algo que está en las antípodas de la educación.
- b) *La inmadurez profesional condiciona desde la intimidad de la práctica, escapando a la evaluación de la enseñanza.* En el Prácticum, un docente de Secundaria en formación

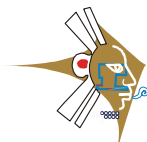


debe desarrollar multitud de competencias interrelacionadas. Por ejemplo, la participación social reflexiva para la construcción de climas y la mejora de la enseñanza, la planificación de la enseñanza, la comunicación oral y escrita, la evaluación de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación de todos, la colaboración innovadora para el desarrollo profesional de comunidades de práctica, etc. Ahora bien, aun contando con el necesario conocimiento técnico e incluso detentando un perfil práctico-reflexivo, si la inmadurez profesional preside esta práctica su cumplimiento será del todo insuficiente. (De un modo parecido, el civismo en el tráfico no siempre está relacionado con el conocimiento del código de la circulación.) La inmadurez es tan difícil de detectar y de aceptar y cambiar desde uno mismo, que no se considera desde la evaluación de la enseñanza. Ahora bien, ¿cuál es la fuente de esa inmadurez profesional y de la consecuente mala práctica docente de origen personal? La clave fue intuita por A.S. Neill (1979), quien en su libro “Maestros problema” dedicó un capítulo al “ego” (o egocentrismo) del docente. ¿Cómo definirlo? El egocentrismo, más allá de Piaget, es una cualidad negativa o un infantilismo que el adulto no ha superado y que le caracteriza. A.S. Neill (1979) concretó que era relevante sobre todo en las profesiones cuyo desarrollo tenía lugar desde las profesiones públicas. Desde nuestras observaciones, otro factor determinante es un estatus de poder relativo. Ambas características las cumple la profesión docente. Entendemos por ‘ego docente’ el prurito de sentirse, razonar y proceder como si uno mismo, lo propio o los afines fuesen el centro de la escena, mejores y por ello preferibles al resto. Esto asocia ausencia de humildad, procesos desde sí y para sí, dificultades para distanciarse, para la autocrítica y la rectificación, dificultad para darse cuenta de que otros puntos de vista pueden ser mejores que el propio, dificultad para la empatía, la convergencia con el otro, la síntesis o el conocimiento, etc. En todo caso, no es una cualidad adulta deseable en un educador. En la medida en que el egocentrismo del docente es fuente básica de la mala práctica didáctica y que este campo permanece sorprendentemente inédito en Didáctica (A. de la Herrán e I. González, 2002), creemos del mayor interés concretar algunos indicadores contrastados de inmadurez personal que se suelen reflejar en la enseñanza del día a día en un aula de Secundaria.



- c) *La madurez e inmadurez personales y profesionales del docente son dos claves para su autoformación.* Desde hace quince años (A. de la Herrán, 1995), hemos intentado enriquecer una crítica didáctica básica a la formación continua convencional: las diversas modalidades de formación continua (cursos, formación en centros, seminarios, investigación-acción, coaching, etc.) pueden ser útiles para cambiar y mejorar la práctica. Pero esta práctica afecta, en el mejor de los casos, a lo exterior de lo interior del docente. Nuestra tesis es que la llamada ‘formación del profesorado’ es insuficiente, incompleta y superficial. Y la formación, o es autoformación, o no lo será; y la autoformación, o se traduce en transformación evolutiva, o será escasa. Por otra parte, ¿de qué depende que una propuesta formativa de entrada pueda ser profundamente formativa? Creemos que, a su vez, mucho depende de la madurez e inmadurez profesionales, que pueden determinar su receptividad, que a su vez es hija de la profesionalización, que se sostiene en el conocimiento didáctico y en la formación técnico-reflexiva del profesor.
- d) *La presencia de estos constructos es escasa en la literatura didáctica:* Podemos expresar algunos indicadores destacados de madurez personal aplicables a la enseñanza. Los creemos del mayor interés para la mejora y el desempeño de la práctica, y para aspirar a cambios comportamentales, pero también más profundos. Sobre todo porque estos constructos, siendo cruciales para la enseñanza, suelen dejarse de lado en los manuales de Didáctica, incluso en los capítulos o monográficos en los que el tópico es el ‘desarrollo profesional del docente’. Nuestra intención y necesidad son de ampliación del campo de la Pedagogía en estos sentidos formativos. Porque no hay desarrollo profesional sin desarrollo personal en la docencia.

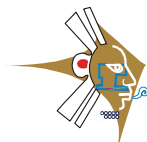
3. 4 Un sistema de indicadores de madurez e inmadurez personales aplicadas a la enseñanza: Una forma de aproximarnos a esta concreción es a partir de la revisión y una posterior síntesis de estudios sobre los constructos madurez e inmadurez personales aplicables de la enseñanza realizados por una selección de autores. Algunos, como C. Rogers, F. Perls, V. E. Frankl, A.H. Maslow, T. Deshimaru o J. Krishnamurti, no son asimilables a fuentes concretas, sino a una enorme diversidad de textos y a la obra de una vida. Otros pueden localizarse en fuentes concretas: A.



Blay (1992), A. de la Herrán (1995), Zacarés y Serra (1998), A. de la Herrán e I. González (2002), J. Bucay (2002), J. de las Heras (2003), etc. A partir de esta revisión lentamente realizada durante unos diez años se ha ido configurando un sistema de indicadores relacionables con la comunicación formativa. Se han agrupado en tres pares de tablas y en dimensiones que los han estructurado:

DIMENSIÓN	INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL
Conocimiento y razón	<p><i>1. Capacidad para discriminar entre lo real y lo ideal</i></p> <p><i>2. Capacidad de autoanálisis (cognoscitivo, emocional, social, profesional...)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.1 Capacidad de visión subjetiva de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> a. De las propias potencialidades (posibilidades y límites) b. De partes escondidas o enterradas - 2.2 Capacidad de visión objetiva de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> a. Para percibirse en tercera persona, b. Para poner los medios y recurrir a otras personas para analizarse con distancia - 2.3 Capacidad de empatía, de salir de uno mismo para entrar en los demás <p><i>3. Pensamiento propio y educación de la razón:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.1 Flexibilidad intelectual - 3.2 Independencia o escasa influibilidad en el modo de pensar - 3.3 Criterios estables para el análisis de la realidad y de la actuación sobre ella - 3.4 Criterios éticos y sistema de valores personales, como consecuencia de la reflexión - 3.5 Capacidad crítica y valorativa ante problemas o situaciones - 3.6 Capacidad de autocrítica y de autoevaluación de las realizaciones - 3.7 Capacidad de reflexión abstracta y compleja más allá de lo útil o lo pragmático - 3.8 Capacidad de comprensión rápida: diferenciación entre lo esencial y lo accidental - 3.9 Capacidad de establecer relaciones y de percibir estructuras globales - 3.10 Capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones particulares - 3.11 Creatividad autoconstructiva y/u orientada a la mejora social <p><i>4. Capacidad para aplazar o suspender el juicio hasta obtener más elementos que clarifiquen la situación</i></p> <p><i>5. Capacidad de adaptación a situaciones o problemas nuevos o difíciles</i></p> <p><i>6. Capacidad de previsión o de anticipación a nuevas situaciones o experiencias</i></p> <p><i>7. Capacidad de planificación y organización de las acciones</i></p> <p><i>8. Proyecto personal a largo plazo realizable o realista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 8.1 Saber lo que se quiere en la vida, para qué hago las cosas - 8.2 Saber qué posibilidades tengo - 8.3 Saber qué tareas requiere - 8.4 Interés, reflexión y vinculación de asuntos trascendentes -sentido de la vida, muerte, progreso social, evolución humana, utopía, etc.- con el proyecto personal - 8.5 Relación entre proyecto personal y proyecto profesional <p><i>9. Capacidad de autoeducación</i></p>

Tabla 2: Conocimiento y razón madura.
(Fuente: Elaboración propia)

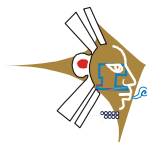


DIMENSIÓN	INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL
Conocimiento y razón	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para emitir juicios cotidianos sin intensa carga emocional 2. Extremismo, radicalización de posiciones 3. Dificultad para la autorregulación: <ul style="list-style-type: none"> - 3.1 Inconstancia - 3.2 Necesidad de refuerzo extrínseco - 3.3 Atribución sistemática o habitual de las causas de éxito o de fracaso a razones incontrolables 4. Imaginación evasiva que puede conducir a inadaptación personal e interpersonal 5. Dificultad para la síntesis 6. Hipercrítica externa e interna sin alternativa 7. Proyecto de vida inexistente o irreal, fantasioso, frágil

Tabla 3: Conocimiento y razón inmadura
(Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL
Afectividad personal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabilidad emocional 2. Autocontrol emocional 3. Autoaceptación o buena autoestima <ul style="list-style-type: none"> - 3.1 Querernos antes del querer de cualquier otra persona - 3.2 No empeñarnos en ser quienes no somos, desde un autoconcepto erróneo, y frustrarse por ello - 3.3 Flexibilidad en los procesos de negociación de la propia frustración: no todo lo que se desea se va a conseguir, y otras muchas cosas están fuera de nuestro alcance - 3.4 Ser, en lo profesional, cada vez más persona y menos rol (Newcomb) 4. Tendencia a pensar y actuar espontáneamente: <ul style="list-style-type: none"> - 4.1 Facilidad para abandonarse en determinadas situaciones - 4.2 Pérdida de interés en juzgarse (descalificarse) a sí mismo - 4.3 Pérdida de interés en interpretar, criticar o juzgar (descalificar) a otras personas por lo que son, lo que hacen, lo que han construido o destruido, etc. - 4.4 Pérdida de interés en buscar conflictos - 4.5 Capacidad para disfrutar de cada momento - 4.6 Tendencia creciente a dejar que las cosas sucedan en vez de empeñarse en hacer que sucedan. 5. Superación del propio egocentrismo 6. Responsabilización de sí mismo y de los propios comportamientos y acciones Autonomía: <ul style="list-style-type: none"> - 6.1 Capacidad para valerse por sí mismo - 6.2 Pasar del deber ser (que impide ser uno mismo) al elijo ser - 6.3 No renunciar al apoyo exterior 7. Coherencia 8. Generosidad 9. Cultivo o formación personal y profesional permanente 10. Empleo de 'mecanismos de defensa maduros': Generosidad o altruismo. Anticipación realista de consecuencias. Ascetismo o cultivo espiritual. Humor como medio de expresión social de sentimientos. Sublimación (Gratificación de un impulso del cual se cambia su finalidad socialmente reprochable por otro socialmente aceptable. Posposición de situaciones) II. Sentimiento de unidad con los demás seres humanos y con la naturaleza

Tabla 4: Afectividad personal madura
(Fuente: Elaboración propia)

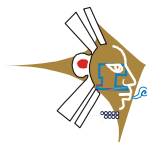


DIMENSIÓN	INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL
<i>Afectividad personal</i>	<p><i>1. Impulsividad o mal control de impulsos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.1 Impaciencia - 1.2 Baja resistencia a la frustración - 1.3 Agresividad (violencia) - 1.4 Capricho - 1.5 Desbordamiento instintivo - 1.6 Altibajos emocionales por causas irrelevantes <p><i>2. Empleo de 'mecanismos de defensa inmaduros':</i> Rigidez, bloqueo afectivo o comunicativo. Negación de la evidencia. Introyección o incorporación al acervo personal de características de un objeto con el fin de disminuir la ansiedad de separación o para estrechar las relaciones. Agresividad hacia sí mismo. Proyección de las propias vivencias a los demás. Regresión a un momento evolutivo anterior previo al desarrollo actual. Fantasía esquizoide, como medio de resolución de los propios conflictos, etc.</p> <p><i>3. Necesidad de experiencias emocionales fuertes</i></p>

Tabla 5: Afectividad personal inmadura
(Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL
<i>Afectividad relacional o periférica</i>	<p><i>1. Sensibilidad social</i></p> <p><i>2. Capacidad de iniciativa</i></p> <p><i>3. Aceptación y tolerancia a las ideas de otros</i></p> <p><i>4. Capacidad de establecer vínculos afectivos duraderos</i></p> <p><i>5. Prudencia en el lenguaje, tanto directo como virtual (e-mails, chats, foros, etc.).</i></p> <p><i>6. Capacidad de agradecimiento</i></p> <p><i>7. Asunción de las propias responsabilidades sociales</i></p> <p><i>8. Capacidad para establecer relaciones más allá del interés egocéntrico colectivo</i></p> <p><i>9. Capacidad para renunciar al interés particular en beneficio del general</i></p> <p><i>10. Capacidad de cooperación con personas de grupos no afines</i></p>

Tabla 6: Afectividad relacional o periférica madura
(Fuente: Elaboración propia)

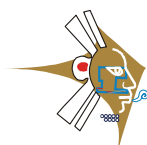


DIMENSIÓN	INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL
<i>Afectividad relacional o periférica</i>	<p>1. Irresponsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.1 Dificultad para valorar las consecuencias de lo que hace - 1.2 Dificultad para asumir compromisos (relaciones, proyectos) asociados a dedicación, esfuerzo, trabajo, etc. <p>3. Egocentrismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.1 Creerse el centro de lo que ocurre: pensamientos 'desde sí' y 'para sí' - 3.2 Hipersensibilidad, susceptibilidad, darse por aludido, sentirse herido - 3.3 Polarización personal en función de los propios intereses - 3.4 Identificación con 'fachadas' personales, 'personajes' e 'ismos' - 3.5 Conocimientos sesgados (parciales o superficiales) - 3.6 Dificultad para la autoevaluación y el cambio, para conocer los propios límites, errores y posibilidades - 3.7 Dificultad para la empatía - 3.8 Dificultad para promover procesos que vayan más allá de la rentabilidad de los sistemas de identificación o pertenencia <p>4. Dependencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4.1 Necesidad de refuerzo social (de figuras relevantes) - 4.2 Influidibilidad por opiniones ajenas o por opiniones de determinadas personas - 4.3 Identificación colectiva: grupos, modas, ismos, líderes

Tabla 7: Afectividad relacional o periférica inmadura
(Fuente: Elaboración propia)

IV. Conclusiones: ¿Hacia una evolución en la consideración del profesor más allá de la reflexión, la competencia y la investigación-acción?

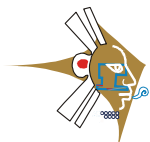
Hoy la formación inicial y permanente del profesorado se orienta a la competencia, que globalmente se identifica con el *perfil de profesor reflexivo*, que se ha desarrollado desde los años 80 hasta la actualidad. Los planteamientos más aceptados actualmente no llegan a nuestras tesis, que por otra parte en ningún momento se han separado de la práctica. La *madurez* y la *conciencia* pueden comprenderse y asociar enfoques, retos, cualidades no consensuadas y problemas de investigación poco atendidos, pese a sus altas implicaciones didácticas. Su propuesta como coordenadas formativas y bases de la enseñanza, más allá de la reflexión y la investigación sobre la práctica y la competencia didáctica, puede contribuir a pretender y conseguir, vía complejidad, conocimiento y evolución, tanto en el marco de la formación inicial como continua, un profesor más completo. Además, puede redefinir estructuralmente el currículo.



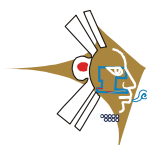
Nuestra tesis ha sido que el enfoque de ‘profesor reflexivo’ –y metodologías como la investigación-acción- (K.M. Zeichner, 2010)- atiende al ‘perfil’ (o sea, al ‘contorno’) de la formación y la enseñanza, en sentido estricto. Por tanto, es superficial. En esa profundidad no puede darse plenamente la formación, porque en ella no radican sus resortes. A nuestro juicio, la atención a un perfil consensuado de docente como práctico-reflexivo o indagador desatiende una interioridad –o *antiperfil*- compuesto por áreas muy relevantes para la enseñanza. Desde aquí, nos hacemos estas sencillas preguntas (A. de la Herrán e I. González, 2002: ¿Por qué un profesor va a ser sólo *rutinario* cuando podría ser además *tecnólogo*? ¿Y por qué ser sólo *tecnólogo* cuando podría ser *reflexivo*? Pero, ¿por qué sólo ser *reflexivo* cuando podría ser *crítico*? ¿Y por qué sólo ser *crítico* cuando debería ser *autocrítico*? ¿Y por qué sólo ser *autocrítico* cuando podría ser *coherente*? ¿Y por qué sólo *coherente* cuando podría ser *maduro*? ¿Y por qué sólo *maduro* cuando podría ser más *consciente*? (pp. 85,86). Quizá hemos creído que la planta era sólo lo que asoma y su contexto. Y hemos ignorado que toda ella proviene de sus raíces, de las que dependen su orientación y fortaleza. A la vista de la compleja profesión de encrucijada que es la docencia, promovemos un docente que no sólo opte por capacitarse, sino por evolucionar. Esta propuesta requiere que desde la Pedagogía Aplicada a la Enseñanza y la Didáctica General la formación se redefina y la enseñanza sea mucho más ambiciosa. Y no sólo formativamente, sino metodológicamente, o sea, como se ha dicho, más allá de la investigación-acción, que para lo que proponemos resulta claramente ineficaz e insuficiente, por razones de fundamentación, enfoque, desarrollo y expectativa. Próximamente desarrollaremos una metodología válida para la (auto)formación de los profesores atendiendo a estas coordenadas de profundidad que, más centrarse en la ‘experiencia educativa’ (J. Contreras y N. Pérez de Lara, 2010), lo haga en la ‘(trans)formación posible’.

V. Bibliografía

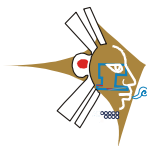
Barrios, R. y Ferreres, V. (1999). *El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria*. En S. Ferreres y F. Imbernón (eds), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis; pp. 167-200.



- Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, G. (1998). Factores Organizativos que influyen en el desarrollo profesional: nuevo perfil ocupacional y nuevas necesidades formativas. En M. Fernández Cruz y C. Moral Santaella (Coords.), *Formación y desarrollo de profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 109-152).
- Herrán, A. de la (2009). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado. En J. Cardona (2008), *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres (pp.157-182).
- Miguel, M. de (coord.) (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Moral Santaella, C. (1997). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Unidos.





I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras

"Si tú te mueves caen flores: eres tú mismo el que te esparces" Nezahualcóyotl



[REGRESAR](#)

Ponencias



Cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad.

[REGRESAR](#)

*Jesús García Reyes**

Resumen

El México actual busca consolidar la democracia. La ciudadanía, por su parte, ha adquirido importancia porque en ella se manifiesta la expresión de todo individuo frente al Estado y a sus congéneres. La educación juega un papel importante en la construcción de una cultura ciudadana. Los estudiantes normalistas, como educadores, tendrán una importante responsabilidad en la formación ciudadana de las futuras generaciones. El objetivo de este trabajo es analizar algunos rasgos de la cultura ciudadana en estudiantes normalistas. El plantel y el sexo son circunstancias que influyen en las actitudes de los individuos. Algunos de ellos no se relacionarían con personas con discapacidad, otros no le darían trabajo. El estigma y la discriminación son unos de los impedimentos para plena aceptación social y por ende para la construcción de la ciudadanía.

Palabras clave: Ciudadanía, discriminación, estigma, normalistas.

Introducción

Las Escuelas Normales preparan a los profesores en contenidos teóricos y didácticos necesarios para formar individuos. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) forma personas que en un futuro serán los responsables de la educación inicial (primaria). En la Escuela Normal Superior de México (ENSM) se prepara a profesionales especializados en áreas del conocimiento a nivel secundaria. La Escuela Superior de Educación Física (ESEF) forma docentes que estimulan la activación física

* Jesús García Reyes. Maestro en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: jgarcia8207@gmail.com

complementando el desarrollo integral del alumno. A partir de 1984, la educación normalista se incluyó dentro del nivel superior.

Los estudiantes del nivel superior cuentan con las herramientas necesarias para aprehender información, manejarla y conformar todo tipo de ideas, actitudes y pensamientos, no obstante, no es éste el único elemento que interviene en la conformación de la cultura ciudadana. Algunas circunstancias cotidianas como la familia, el género y la educación influyen en la actitud frente a problemáticas sociales. En este artículo nos interesa conocer las diversas actitudes de la cultura ciudadana de los estudiantes de 3 Escuelas de Educación Normal de la ciudad de México. Se entiende por actitud el sistema de creencias que le sirven a la persona para interpretar y actuar ante determinados objetos o circunstancias (Durand, 2003:91). En los estudiantes normalistas existen ciertas actitudes fomentadas por el contexto escolar y por los demás espacios en que se relacionan. Por ello mismo ahora pretendemos responder que se entiende por ser ciudadano.

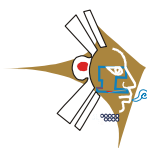
¿Qué es ser ciudadano?

El ciudadano es un individuo con ciertos derechos y obligaciones en una sociedad, en términos generales es la ciudadanía. Para Marshall (1967), la ciudadanía consta de tres dimensiones:

- Civil: se refiere a los derechos y obligaciones con relación a la libertad e igualdad ante la ley.
- Política: son los derechos y responsabilidades para ejercer el poder político, ya sea como elector o como miembro de un organismo con autoridad política.
- Social: que se refiere a los derechos y los deberes con relación al nivel de bienestar económico y social, por ejemplo, el derecho a la educación, la salud, etc.

Ramírez ha reconocido una dimensión más: “Cultural: se refiere al derecho y la obligación provenientes de la sociedad inherentes de una sociedad abierta, con pertenencias múltiples en estados plurinacionales” (2005:73).

El ser ciudadano implica un sentido de pertenencia, de responsabilidad y respeto de los derechos de la otredad, estar informado de lo que sucede y ser tolerante con los miembros de la comunidad, respetar la diferencia, respetar las normas, participar políticamente, cuidar el medio ambiente, etc. Esto es posible cuando los individuos de una sociedad poseen una cultura ciudadana.



Cultura ciudadana

Como sabemos, los individuos conforman sociedades distintas, cada una de ellas con diferentes formas de explicar el mundo que los rodea. Las creencias, tradiciones, normas, valores y significados sobre los tópicos de la ciudadanía, como por ejemplo el respeto y la tolerancia hacia las distintas expresiones humanas y el cumplimiento de las normas que se han establecido, constituyen la cultura ciudadana. Ella sirve como guía para el actuar de los miembros de la sociedad. De esta forma:

La ciudadanía y la cultura ciudadana que de ella deriva, es heredera de la particularidad social de los agentes, esto es, de sus condiciones de vida, del ambiente familiar y vecinal y escolar y del ambiente educativo y del grado de información (Piña, 2007:11).

La cultura ciudadana es una forma de expresión en las diferentes facetas de la vida cotidiana, es decir, en las diversas actividades que cada persona realiza en sus espacios de acción. No se simplifica solamente al derecho al voto sino a una serie de prácticas que aluden a una interacción entre individuo y sus congéneres, que así mismo tienen una relación con las instituciones del Estado. Implica que el comportamiento del individuo sea de respeto en uno y otro lugar, que la relación no se altere en cada espacio sino que tenga una correspondencia. La ciudadanía es importante cuando se incorpora en el mundo de la vida de la persona, cuando es parte de sus actividades diarias. La vida cotidiana es un espejo de la sociedad porque en ella se reproducen las particularidades.

La ciudadanía es practicada por los individuos de una forma jurídica dentro de las instituciones del Estado, sin embargo, la cultura ciudadana es el ejercicio real y cotidiano en la sociedad, permite a los individuos ejercer y conocer los derechos y obligaciones que tiene con los demás sujetos, así mismo, tiene una mayor información para poder tener una relación equitativa con las instituciones del Estado. La condición de vida, el nivel educativo y del capital cultural de los individuos es de suma importancia para el conocimiento y acatamiento de las normas y reglas que son establecidas socialmente. La cultura ciudadana responde al mundo de la vida de los individuos y permite crear un espacio de pertenencia con los demás sujetos premiando las relaciones pacíficas y concordes al respeto entre semejantes en una determinada sociedad.

La relación de los individuos con las figuras de autoridad es parte de la cultura ciudadana. La confianza interpersonal con las autoridades favorece relaciones de fortalecimiento para el ejercicio de la democracia. Pero, si estos vínculos aluden a la



corrupción y abuso de autoridad dificultaran la participación de los ciudadanos debido a una desconfianza a las Instituciones. Esto nos conduce a indagar cómo se han construido la cultura ciudadana de los estudiantes de acuerdo con las características que los rodean.

Características de los estudiantes normalistas

Los normalistas no son un grupo homogéneo y ciertas particularidades los distinguen de los demás universitarios.

La edad de la muestra de los estudiantes normalistas oscila entre los 17 y 25 años, siendo mayoría la población femenina (69%) y un 29% corresponde al sexo masculino. Solo el 30% trabaja actualmente y el 68% no lo hace.

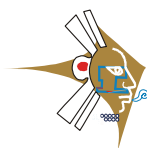
El acercamiento a la política a través de la lectura de los alumnos es de un 42% y los que no suelen hacerlo son el 54%.

En cuestiones de información sobre política, los estudiantes acuden a diferentes medios: el 41% lo hacen a través de la televisión, un 14% por periódico y un 8% lo hacen por radio. Sus ingresos mensuales ascienden a \$ 2000.00 pesos en promedio.

Metodología

Para aprehender la cultura ciudadana de los estudiantes normalistas se diseñó un cuestionario con 60 preguntas, las cuales con fines de esta investigación sólo se indago en las primeras dos preguntas. Se aplicó a una población de 160 estudiantes. En la primera parte se hace un escenario hipotético en el cual se pregunta al estudiante acerca de viajar con una persona con discapacidad con todos los gastos pagados durante 10 días. La siguiente consistió en sí contrataría a una personas con discapacidad, considerando que tiene un currículum vitae igual al de los demás aspirantes para el trabajo. Las respuestas fueron sí, no y no sabe.

Las respuestas obtenidas se capturaron el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Se obtuvieron resultados numéricos y se cruzaron algunas variables. Asimismo se realizaron cuadros para su interpretación conforme a los porcentajes obtenidos y contrastados con los referentes teóricos, revisados previamente.



En la siguiente fase de la investigación, se elaboró un instrumento que remite a uso de la asociación de palabras, donde se jerarquizan 5 opciones a partir de una palabra generadora, en este caso era, minusválido, utilizando este termino porque es el mayor referencia tiene en la vida cotidiana de los estudiantes, así se logró capturar un mayor número de palabras con que relacionan al grupo de personas con discapacidad.

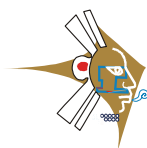
Se eligieron tres normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros de México, Escuela Normal Superior y Escuela Superior de Educación Física. Se consideró de forma aleatoria a setenta estudiantes de las diferentes carreras y semestres que hay en estas escuelas y la información se relaciono de forma general y con la variable sexo. A continuación se exponen los resultados obtenidos en esta investigación.

La convivencia y la cultura ciudadana

La pregunta que se les hizo a los estudiantes fue: ¿Aceptarías compartir un viaje de 10 días con todo pagado con una persona con discapacidad? Con respecto a la Persona con discapacidad la respuesta de los estudiantes, fue un 63% de aceptación, está expresión muestra un respeto ante una persona que sufre alguna deficiencia física o mental, sin embargo es un porcentaje por debajo de la expectativa en la inclusión, si se toma en cuenta que una plena integración se deriva en porcentajes altos, y no un poco más de la media, como sucede en los procesos democráticos.

Mientras los estudiantes que expresaron su no abiertamente para viajar son de un 10.1% y los que manifestaron duda es de 19%. La duda implica una falta de decisión en la relación con una persona con discapacidad. La indiferencia social es un rotundo desconocimiento por el otro, la poca información y el rezago de la cultura de la discapacidad propician el estigma y la ignorancia de las capacidades de la persona con discapacidad.

La respuesta por parte de los hombres al convivir con una persona con discapacidad fue de un 65.3% y las mujeres se ubicaron cuatro puntos por debajo, reflejando sólo una mínima diferencia en el marco de una significativa tolerancia hacia la discapacidad. Por otra parte, el rechazo de los hombres y las mujeres se mantiene de manera semejante en ambos géneros con tres puntos de diferencia. La incertidumbre en la respuesta de las mujeres con un 20.5% mientras que los hombres apenas sobre pasan el 16.3%. es parte de una actitud temerosa a la interacción y relación con una persona que muestra una diferencia.



La pregunta siguiente que se les dio a los estudiantes mencionaba lo siguiente: ¿Contratarías a una persona con discapacidad si tiene un curriculum vitae igual que todos y está capacitado para desempeñar el puesto? Las respuesta de los estudiantes fueron diversas veamos por qué.

El 82% del total de la muestra, asegura que sí le daría trabajo, el 1.2% definitivamente no y el 12% no sabe. Si se toma en cuenta el 12% del no sé y el 5% de no contesto, para el análisis se puede observar que un 17% de los estudiantes reflejan un rechazo y por ende deterioran la relación entre los individuos. Estas restricciones que la sociedad hace a la persona con discapacidad es a causa de la posición que, por ejemplo, las instituciones promueven; es más difícil que los alumnos promuevan una cultura inclusiva si las políticas de las instituciones educativas no originan condiciones para la discapacidad.

Por otra parte, en las respuestas por género se halló lo siguiente: el 85% de las mujeres y el 75% de los varones respondieron que sí le darían trabajo, una diferencia contundente de 10 puntos entre ambos. Las mujeres muestran ser más comprensivas con las reglas establecidas por los ciudadanos, reglas que incluyen el reconocimiento y respeto de los derechos de los individuos. La protección de la ciudadanía es un compromiso que todos tiene para lograr una convivencia menos conflictiva e injusta. La cultura ciudadana es precisamente el cuidado del seguimiento de la norma para lograr una concordia pacífica entre los individuos.

Asociación de palabras

El sucesivo instrumento que se realizó funcionó para validar las respuestas que dieron en el cuestionario y para ampliar las percepciones y sentidos que habían sido arrojados en instrumento anterior. La asociación de palabras funciona como un elemento de recolección cuantitativo, porque se pidió a los estudiantes que dieran sus sentidos y significados a partir de una palabra generadora, lo cual amplió el espectro de análisis al obtener una diversidad de palabras lo que enriqueció la investigación. Veamos en que consistió.

Las respuestas que se obtuvieron en general fueron 210 anotaciones, cada una dividida en categorías de asociación y por último se determinaron su nivel de jerarquía las primeras líneas correspondían a las de mayor sentido le daban en sus respuesta. Por ello, a continuación se presentan algunos hallazgos de la investigación.



La aceptación

Como categoría de análisis se consideró a la aceptación como un referente de la plena inclusión hacia las personas con discapacidad, en ella se presenta un conocimiento basto y tolerante para tener una interacción sin ningún tipo de prejuicio o impedimento para una plena aceptación social.

Por tanto, en la posición más alta de las palabras que jerarquizaron los estudiantes se encuentra la palabra con aceptación (29%) y hace referencia al esfuerzo. La persona con discapacidad encuentran un referente muy fuerte a partir de los logros que realizan en la vida cotidiana; de las victorias, de superar la discapacidad de algún miembro, mental o motor. A partir, de una campaña de reconocimiento por parte de los medios de comunicación, lo que se ha propiciado es que se presente a la discapacidad como una lucha constante ante la vida y lo cual es remunerado a partir de su esfuerzo por salir adelante.

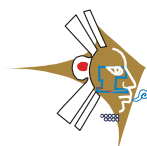
La comprensión

Muy semejante a la aceptación pero con sus propias características está la comprensión basada en respetar, pero no aceptar plenamente a la otredad. Es decir, de manera neutral se hace referencia a las personas con discapacidad, en algunos casos se muestra interés pero en su mayoría solamente se hace una mención.

La palabra con mayor porcentaje es diferencia con (53%), lo que indica un alto grado de comprensión el reconocer la diversidad como rasgo principal para incluir a la otredad. Al hablar de la comprensión implica también lo que es socialmente apropiado, relativo a la búsqueda de lograr satisfacer las necesidades e intereses comunes (Camps, 1990). Sin embargo, esta idea de comprensión de satisfacción por igual es vaga y pocas veces comprometida con las necesidades específicas de la sociedad. Por ello, la palabra diferencia aunque enmarca los preceptos de divergencia con los que son considerados normales se presenta solamente una manera de marcar distancia. Se permite su reconocimiento pero no su plena aceptación.

Estigmatización

Históricamente se utilizó para marcar a las personas o señalar a las que contenían algún tipo de marca corporal. En la actualidad, no se marca a las personas físicamente pero se continúa haciendo distinciones entre persona, las marcas son ahora la desacreditación



social. Ahora se pueden mencionar que son motivo de estigma, las abominaciones del cuerpo, los defectos de carácter, los de carácter tribal, raza, nación (Goffman, 2008).

El primer estigma que se presenta es el de considerar a las personas como limitadas, que presentan grandes obstáculos para relacionarse e interactuar con los grupos que se encuentran en constante competencia. Un 21.9% caracteriza la palabra de limitado que podría acercarse a la palabra comprensión, sin embargo en las costumbres cotidianas mencionar la limitación es un grave defecto para poderse integrar a la sociedad pues se asigna como una forma peyorativa para relacionarlos y apoyarlos.

Exclusión

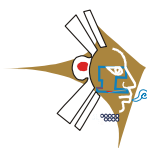
Por último, se obtiene la palabra que asocian los estudiantes en un tono de índole discriminatorio, al mencionar vocablos que se relacionan con la negación de un derecho, el simple hecho de mencionar la discriminación, sin ponerle algún tipo de adjetivo positivo o negativo, es hacer mención de la falta de un derecho fundamental, que se tiene en cuenta en el momento de enfrentarlo en la vida cotidiana. Es indiscutible que la palabra que tiene mayor porcentaje es la de discriminación (60%). Se hace recurrente su utilidad para ratificar la falta de una oportunidad o depreciación de alguien.

La discriminación se relaciona con la negación de un derecho fundamental y con la aplicación de una situación ventajosa y desigual para una persona que sufre una discapacidad. Es decir, se le niegan las oportunidades que todos los individuos que gozan de sus plenos derechos dentro de una sociedad deben tener.

Conclusión

La cultura ciudadanas de los estudiantes es un reflejo de la interacción (familia, escuela, grupos de amigos) con una sociedad contradictoria, en la que se mantienen actitudes tradicionales ante los temas de índole político. La inclusión y la tolerancia de grupos de individuos inhabilitados para una plena aceptación social manifiesta un avance en la reivindicación de sectores históricamente marginados.

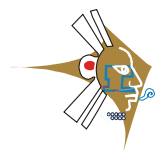
Los normalistas demuestran un cambio favorable en sus actitudes, pero aún falta incentivarlas. La información y la reflexión son importantes para el quehacer como ciudadanos.



Bibliografía

- Almond, Gabriel y Bingham Powell (1972), *Política Comparada*, Buenos Aires, Paídos.
- Camps, Victoria (1990), *Virtudes Públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Durand, Víctor Manuel (2004), *Ciudadanía y cultura política. México 1993-2001*, México, Siglo XXI.
- Goffman, Erving (2008), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Marshall, Thomas (1967), *Social policy in the twentieth*, Londres, Hutchinson.
- Piña, Osorio Juan Manuel (2007), “La cultura ciudadana en estudiantes universitarios” en _____, México, FCPyS-UNAM (en prensa).
- Ramírez, Juan Manuel (2005) “Derechos de los ciudadanos” en *Las decisiones globales en La sociedad civil en la encrucijada. Los retos de la ciudadanía en un contexto global*, México, Cámara de diputados-Tec. De Monterrey-Porrúa, pp. 69-98.





La desigualdad y calidad educativa en la formación integral de los educandos

[REGRESAR](#)

*Autores**

Graciela Noemí Grenón Cascalesⁱ:

Micaela Olvos Rubioⁱⁱ

Anacleto González Castellanosⁱⁱⁱ

Resumen

En estos últimos años a nuestro criterio, dos aspectos han marcado a la sociedad en términos educativos: la desigualdad social y educativa que se vive. Por otra parte la globalización ha traído como consecuencia la búsqueda de parámetros que permitan a los países del orbe manejar ciertos aspectos relevantes pero no indispensables y pretender reunirlos en un solo término: calidad educativa. Por lo que en este sentido se hace necesario trabajar en pro de reformas educativas integrales que permitan reducir el rezago o abandono escolar pero que a la vez permitan acortar distancias y con ello desigualdades para que los ciudadanos del mañana alcancen una formación integral.

Palabras clave: Equidad, Desigualdad, Formación integral.

Abstract

In recent years, in our opinion, two aspects have marked the society specifically in education: social and educational inequality. In addition, globalization has resulted in the search of parameters that enables countries to manage certain aspects that are relevant but not essential and pretends to bring them together in one notion: quality of education. Reason why, it becomes necessary to work towards comprehensive

* Facultad de Ciencias Agrícolas Universidad Autónoma del Estado de México.

ⁱ Doctora en ciencias de la educación del colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.

ⁱⁱ Doctor en Ciencias de la Educación del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

ⁱⁱⁱ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

education reforms that allow reducing the lag or dropout but at the same time shorten the distances and inequalities so, the citizens of tomorrow reach a comprehensive training.

Key words: Equity, Inequality, Comprehensive Training

Introducción y desarrollo

La situación crítica que se vive a nivel escolar en general muchos países de América latina a mi criterio se desprende de un problema de desigualdad; desigualdad que se manifiesta no sólo en el ámbito educativo sino también en el ámbito social. Es ampliamente sabido que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y en consecuencia los resultados que se obtienen.

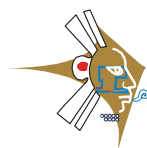
En este sentido la OCDE (1995) en su publicación *Our children at risk* menciona siete factores predictivos de bajo nivel escolar que están estrechamente ligados con la desventaja social.

Ellos son:

1. Pobreza y marginación,
2. Pertenencia a una minoría étnica
3. Familias inmigrantes o sin una vivienda adecuada
4. Desconocimiento del lenguaje mayoritario
5. Tipo de escuela
6. Lugar geográfico en el que viven
7. Falta de apoyo social

Consideramos que no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas. Hay otros factores, como por ejemplo la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir esas desigualdades.

El ambiente familiar y el compromiso que se adquiera con la escuela tendrán una indudable repercusión en la marcha y el progreso educativo de los educandos.



Los recursos familiares, su nivel de estudio, los hábitos de trabajo, la orientación que los padres den a sus hijos, el apoyo académico, las actividades culturales que realicen, las lecturas que cotidianamente hagan, el favorecer la discusión con conocimiento de causas y las expectativas que tenga la familia sobre el nivel que puedan alcanzar los hijos son algunos factores que guardan una importancia relevante en la educación de los hijos.

El funcionamiento del sistema educativo tiene también una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos.

Existen en muchos organismos experiencias aisladas por subsanar algunos de estos problemas mientras que otras no han sido capaces de desarrollar un proyecto coherente que les permita acortar esas diferencias.

Cuando aunado a ésto de las desigualdades educativas, revisamos los aspectos de globalización donde el nuevo orden mundial está regido por un mercado sin fronteras, en el que los acontecimientos relevantes de cualquier lugar del planeta influyen en la totalidad.

El imparable desarrollo de las comunicaciones está conduciendo a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento. La apertura de los mercados, la competitividad y el desarrollo tecnológico, están impulsando el crecimiento económico, pero no existen garantías de que al mismo tiempo se estén reduciendo las desigualdades. De hecho, las brechas entre los países ricos y pobres se están incrementando.

El acceso a Internet se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad. Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a Internet tienen más posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, las personas con menores recursos e inferior formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial. Una nueva barrera se alza entre los que más y los que menos tienen y que aleja a los unos de los otros.



Se hace necesario trabajar en pro de reformas educativas integrales que permitan reducir el rezago o abandono escolar pero que a la vez permitan acortar distancias y con ello desigualdades.

Si no sólo actuamos desde la escuela y los alumnos, analizando las desigualdades que allí se presentan sino que si consideramos las condiciones sociales, el nivel educativo, la vivienda y la situación laboral de la familia, y que se involucren objetivos relacionados con la educación, la salud, la alimentación y el cuidado de los niños, seguramente que las posibilidades de mejora serán otras.

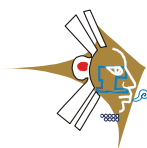
Es necesaria otra política que ataque las desigualdades en todos los frentes: condiciones sociales y laborales, nivel cultural y de estudios, recursos en las escuelas, participación y educación de las familias, programas educativos para evitar el abandono prematuro, fortalecimiento de las escuelas públicas y de los maestros que atienden a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar.

El discurso político en México hasta ahora se he centrado en argumentar la importancia de promover igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo. Esto se establece explícitamente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en la Ley General de Educación (LGE) como derecho a la educación. Así en los últimos años se han tenido grandes avances en la universalización de la educación básica¹ con lo cual se ha adelantado en la educación.

Si bien este avance es importante, defensores de los derechos humanos, Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han comenzado a hacer recomendaciones a los países en vías de desarrollo para transitar hacia una equidad en educación, pues consideran a la educación como la forma de lograr crecimiento sustentable y de disminuir la pobreza (UNESCO/ OCDE, 2003).

Lograr equidad educativa es deseable desde el punto de vista de política pública debido a que en el largo plazo los costos sociales y financieros de aquellos sin educación son altos; ya que, al carecer de habilidades para participar social y económicamente se generan costos mayores para la salud, cuidado infantil, seguridad entre otros (OCDE, 2007). Esto es debido a que, en los estratos sociales más bajos es donde se recibe la educación más pobre, lo que forma un círculo vicioso muy difícil de romper (UNESCO, 2007).

¹ El sistema educativo mexicano logró en las tres últimas décadas que el promedio de estudios formales de los mexicanos aumentara a más del doble, al pasar de 3.4 en 1970 a 8.1 años en el 2005 (INEGI, 2005).



Además, la educación se enfrenta a nuevos retos tales como la creciente migración y la necesidad de integrar a cada vez mayores tipos de minorías. En este sentido, se requiere de una genuina equidad educativa para alcanzar una mayor cohesión social (OCDE, 2007 ; CEPAL,2007). Por ello, consideramos que el nuevo reto de los sistemas educativos debe ser lograr que la distribución del servicio no sólo sea igualitaria sino que sea también justa, de calidad y satisfaga las necesidades particulares de quienes la reciben,

Consideramos de importancia el mantener tres objetivos básicos en el ámbito educativo para reducir las desigualdades: la prolongación de la escolarización de los alumnos que viven en familias con niveles de renta más bajos, la educación de las personas adultas, en especial de las mujeres, y la mejora de la calidad de la enseñanza.

El primer objetivo no se consigue solamente con ampliar por ley la enseñanza obligatoria e incrementar las escuelas existentes. Hace falta también abordar las razones del abandono escolar de los estudiantes: falta de recursos, necesidad de ayudar a la familia y de trabajar, escasa motivación para el aprendizaje. El incremento de la escolarización se producirá cuando se renueven estos obstáculos.

El segundo objetivo está muy relacionado con el anterior: la educación de la mujer, junto con programas de salud y de atención a los hijos pequeños, incrementará los ingresos familiares y facilitará que los hijos puedan proseguir sus estudios durante más tiempo.

Finalmente, el tercer objetivo, centrado en la mejora de la calidad, supone una enseñanza con programas adaptados a los alumnos, durante más tiempo, con profesores mejor remunerados y con mayor dedicación a cada escuela.

En los últimos años hablar de la calidad de la educación y sobre de todo de una formación integral de los discentes es un tema cotidiano, existiendo un sin fin de indicadores que se deben cumplir para estar acorde con este mundo globalizado.

Cuando se hable de reformas educativas se hace necesario trabajar en pro de la integralidad del ser humano, propiciar desde ese lugar un tipo de hombre, de ciudadano que responda a los ideales ilustrados en donde la libertad individual y la integración social sean solidarias con las ideas de felicidad, de un mundo mejor y de convivencia.

Estas medidas ayudarán a reducir el número de repetidores y a que el aprendizaje de todos los alumnos sea más completo. De tal forma, se reducirán las diferencias entre la escuela privada y la pública, entre los más ricos y los más pobres, entre los hombres y las



mujeres, entre la ciudad y el campo. La consecución de estos objetivos supone ineludiblemente una más progresiva y eficiente distribución del gasto social.

Hay que asumir, como afirmó Bernstein (1970), que la educación no puede estar compensada por la sociedad y que los programas de cambio han de ser educativos y sociales. Es muy difícil que una escuela aislada —no digamos la mayoría de las escuelas—, pueda enfrentarse con garantías de éxito a las desigualdades estructurales.

Las reformas educativas que no analicen estas limitaciones iniciales ni las aborden con proyectos adecuados podrán ser técnicamente correctas, pero contribuirán bien poco a reducir las desigualdades existentes.

Creo que se hace necesario recuperar en los estudiantes el placer de descubrir, de conocer y aprender del descubrimiento esto supone dar una nueva justificación y un nuevo sentido a los fines educativos. En la escuela se hace necesario aprender a hacer, aprender a manejar y a manejarse. Hasta aquí dos dimensiones específicas del ser humano el conocer y el manejar pero esto no es todo una educación integral debe incluir aquello que tiene que ver con los valores y la participación. La capacidad del ser humano para apreciar el valor de las cosas y de las acciones y formar parte de: la familia, la sociedad, el mundo. A esto es lo que yo llamo y consideramos como formación integral del ciudadano

Desde la prescripción normativa de los currículos hasta la organización de las actividades en un aula concreta, desde la forma de entender la política educativa de un alto cargo hasta la manera de plantear un docente las actividades en su aula, desde la forma de concebir un centro educativo hasta la manera en que un alumno siente su vida en él, en todos estos ámbitos se puede percibir el grado de compromiso de cada cual con el equilibrio entre esas cuatro finalidades que pueden impregnar nuestras responsabilidades educativas.

Los tiempos, los espacios, los esfuerzos y los recursos que asignamos a cada una de ellas es un buen indicador de la opción por la que, quizá sin saberlo, estamos apostando. La evaluación de los alumnos, de los centros y del conjunto de nuestros sistemas educativos y la manera en que sus indicadores reflejan o no lo que se plantea en cada una de esas cuatro finalidades, es una buena forma de conocer y valorar la realidad de lo que hacemos, más allá (o más acá) de los discursos sobre lo que decimos que queremos.

Por otra parte La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de



que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la "calidad" se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

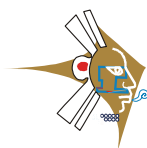
Caldeiro (2002) explica "que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida."

En la última década la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios, se ha convertido en una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene "calidad" cubre con las expectativas del cliente, la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario (Cantú,2001).

Estos conceptos fueron utilizados primeramente en el rubro de la economía y área industrial, hoy en día la competitividad se presenta cada vez más en las empresas, y de esta manera estar al nivel de los estándares internacionales de calidad, este concepto es citado cada vez por las instituciones dedicadas a la educación, dentro del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 el gobierno federal mexicano resalta la necesidad de avanzar en la consolidación de la educación en todos los niveles, proponiendo la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, donde considera la evaluación del aprendizaje como un elemento importante, siendo la educación considerada la "columna vertebral" de las acciones del gobierno es hacer de la educación un gran proyecto nacional, considerando que esto conseguiría ampliar que los ciudadanos logren mejores niveles de calidad de vida.

La educación debe ser considerada como un elemento que sirve de palanca del cambio del país, y como el medio principal para la generación de empleos, además de una participación más equitativa de la economía, del federalismo y apoyo al desarrollo regional (Loria, 2002).

Dentro de los postulados de ANUIES (2001) del capítulo tercero citado por Eduardo Loria es considerada la calidad de una forma dinámica esto determina que debe



estar en continuo cambio, pero estos fundamentados en acciones tendientes a tener elementos suficientes para determinar niveles o cambios provocados en nuestros procesos educativos con los miembros que desarrollan dichas funciones, estudiantes, maestros y directivos.

La aplicación del concepto de calidad, aunado al desarrollo de programas de desarrollo institucional bajo una planeación a largo plazo permite que el beneficio de estos planes toque a cada uno de los elementos que forman a la institución educativa.

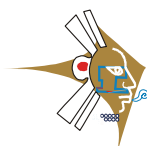
Tal como se expresa en el libro ISO 9000 en la educación, Hablar de “*calidad de la educación*” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. La primera dimensión es la eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender –aquello que está establecido en los planes y programas curriculares– al cabo de determinados ciclos o niveles, es decir los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión está referida a que es lo que se aprende en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona – intelectual, afectiva, moral y físicamente para actuar en los diferentes ámbitos. Esta dimensión pondera los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.

Una tercera dimensión, es la referida a los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa, brinda a los alumnos para el desarrollo de experiencia educativa, que ofrece al estudiante un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, materiales de estudio y estrategias didácticas adecuados, haciendo énfasis en los medios empleados en la acción educativa. (Yzaguirre, 2000)²

Una de las primeras declaraciones de principios de la UNESCO acerca de la calidad de la educación figuró en el informe Aprender a ser- la educación del futuro, elaborado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación presidida por el ex ministro francés Edgar Faure. La comisión determinó que el objetivo fundamental del cambio social era la erradicación de las desigualdades y el establecimiento de una democracia equitativa y que se debía recrear el objeto y el contenido de la educación teniendo en cuenta las nuevas

² Yzaguirre P. I.E. *Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México*. Rev. Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).



características de la sociedad y de la democracia (Faure y otros, 1972, pág. XXVI). En ese informe se hizo también especial énfasis en la ciencia y tecnología y se declaró que la mejora de la calidad exigiría el establecimiento de sistemas en los que pudieran aprenderse los principios del desarrollo científico y modernización, respetando los contextos socioculturales de los educandos.

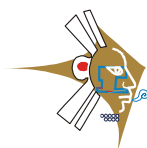
Dos decenios más tarde se publicó un informe de la UNESCO, elaborado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI y presidido por Jacques Delors (francés). Esta comisión consideró que la educación a lo largo de la vida descansaba en cuatro principios básicos:

1. Aprender a conocer; los alumnos construyen sus propios conocimientos a diario combinando elementos endógenos y exógenos.
2. Aprender a hacer; se centra en la aplicación práctica de lo que se aprende.
3. Aprender a vivir juntos; atañe a las aptitudes imprescindibles para vivir una vida libre de discriminaciones, en la que todas las personas tienen iguales oportunidades para lograr su desarrollo individual, así como el de su familia y de sus comunidades.
4. Aprender a ser; hace énfasis en las competencias necesarias para que las personas desarrollen plenamente su potencial.

La UNESCO promueve el acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y propugna un enfoque basado en los derechos para todas las actividades educativas (Pigozzi, 2004, citado en el informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005). Bajo este enfoque, el aprendizaje es influido por dos niveles: A nivel del educando, la educación debe tratar de determinar y tener en cuenta los conocimientos que este haya adquirido anteriormente, reconocer los modos formales e informales de la enseñanza, practicar la no discriminación y proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y propicio. A nivel de sistema de aprendizaje, se necesita una estructura de apoyo para aplicar políticas, promulgar leyes, distribuir recursos y medir resultados del aprendizaje, a fin de influir de la mejor manera posible en el aprendizaje para todos.

Así la definición de calidad y la elaboración de métodos para su seguimiento y mejora exigen un diálogo encaminado para lograr:

- Un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación.
- Análisis de la calidad que permita especificar sus diferentes dimensiones.



- Un método de medición que permita determinar y evaluar las variables importantes.
- Un marco para la mejora que abarque todos los elementos independientes del sistema de educación y permita determinar las posibilidades de cambio y reforma.

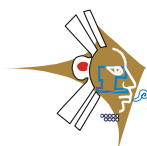
Entre otros elementos que se deben considerar en la educación de calidad, son: el desarrollo cognitivo y la acumulación de valores, actitudes y competencias particulares como los objetivos más importantes de los sistemas educativos en la mayoría de las sociedades. La cantidad de factores que pueden influir en los resultados educativos es tan vasto que las relaciones directas entre las condiciones de educación y sus productos no son fáciles de determinar, ya que las dimensiones esenciales que influyen en los procesos fundamentales de la enseñanza y aprendizaje van desde las características de los educandos, el contexto, los aportes facilitadores y las técnicas de enseñanza – aprendizaje, hasta los resultados.³

En muchas ocasiones, se observa que el término "calidad" es utilizado con frecuente imprecisión en el terreno educativo: "existe una indefinición y ambigüedad de términos que hace que cada individuo le atribuya un significado diferente" (Cano, 1998).

Por otra parte, siguiendo a Toranzos, "el significado atribuido a la expresión 'calidad de la educación' incluye varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí" (Toranzos; 1996).

- a. **Calidad como eficacia:** se considera educación de calidad aquella en la que los objetivos previstos por el currículo al término de determinados ciclos o niveles. No se trata solo de analizar la matriculación y la asistencia sino que lo se pasa a "primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa".
- b. **Calidad como relevancia:** se considera educación de calidad a la que posee contenidos que responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona en su dimensión afectiva, moral, física e intelectual a fin de lograr desempeñarse de manera eficiente en las diversas esferas de la sociedad.
- c. **Calidad de los procesos:** esto es cuando se consideran los medios que el sistema brinda a los alumnos a fin de abordar las experiencias de aprendizaje.

³ Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005. Cap. I. Entender que es la Calidad de la Educación, págs. 30.41.



En síntesis, cada una de estas concepciones supone un aspecto particular por lo que "las tres dimensiones del concepto son esenciales para construir un sistema de evaluación de la calidad en la educación" (Toranzos; 1996).

Desde esta perspectiva, la evaluación será pues una herramienta destinada, entre otras cosas, a monitorear las aspiraciones de calidad de las diferentes políticas educativas (Caldeiro, 2005).

La «equidad» en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta «equidad» educativa, más que «igualdad aritmética», es «igualdad proporcional», ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo, que son los pobres y los sectores marginales de la sociedad. En ese sentido la búsqueda de calidad educativa «implica justicia». Esta «justicia», para ser plena, debe focalizar acciones en favor de los más pobres en dos líneas complementarias.

La primera es la que provee «recursos materiales» para posibilitar la enseñanza-aprendizaje de esos sectores pauperizados de la población, como pueden ser los recursos de infraestructura, de materiales didácticos, los refuerzos alimentarios, la vestimenta, la salud, etc.

La segunda es la que provee «recursos formales», que son más importantes aún que los anteriores, ya que atañen al apoyo directo de las propias prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese marco. De nada valdría enviar libros de lectura («recursos materiales») a esos sectores, si no se les proporcionara a los maestros los medios didáctico-pedagógicos («recursos formales») que son imprescindibles para que los alumnos puedan progresar en la lectura comprensiva de esos textos.

Si no se les facilita esta última ayuda las estadísticas mentirán, porque el auxilio material no basta para elevar el nivel cultural de la población. Y también sería del todo irracional promover escuelas de «alta calidad» en función de sus elevados ingresos, como hacen algunos, sin ver o sin querer ver que al lado hay escuelas que no pueden alcanzar un mínimo de calidad por lo exiguo de su presupuesto, que no sólo no alcanza para pagar a sus maestros con dignidad, sino que ni siquiera pueden proveerse de lo mínimo requerido para su equipamiento tecnológico.

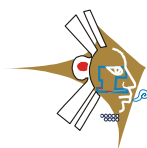
El requisito es, pues, aspirar a una escuela de calidad integral para todos. Y este principio no vale únicamente para la política educacional del Estado, sino que debe tener vigencia en la sociedad civil y entre los particulares.



La única igualdad en educación pertinente se logra con la igualdad de oportunidades; ya que, la igualdad es defendible si se asocia con los conceptos de igualdad de dignidad, derechos y libertades para un derecho igual en la educación (Comisión Europea, 2007).

Bibliografía

- ANUIES., 2001. La educación superior en el siglo XXI. ANUIES. México.
- Bernstein, B., 1970, Education cannot compensate for society. New Society
- Cano G. E., 1998, Evaluación de la calidad educativa, "Cap.1: La aparición de los estudios sobre calidad de la educación", "Cap. II En busca de una definición de calidad" y Cap. IV: "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos". Editorial La Muralla, Madrid.
- Cantú, D. 2001, Desarrollo de una Cultura de Calidad, Editorial McGrawHill.
- Caldeiro G.P. 2005. El renovado interés por la calidad educativa. <http://educacion.idoneos.com/index.php/331828>.
- CEPAL 2007 Anuario estadístico.
- Delors,J., 1996. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX, Correo de la UNESCO, Col Educación y cultura para el nuevo milenio, México.
- Granados R O. 2005 Educación en México ¿gastar o invertir mejor? Observatorio Ciudadano de la educación. Colaboraciones libres. Volumen V N° 148. México.
- Yzaguirre P. LE. Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. Rev Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681.5653).
- Loria, E., 2002. La competitividad de las universidades públicas mexicanas. Una propuesta de evaluación. P y V editores. UAEM. México.
- Martínez F., 2005. La calidad de la educación básica en México. Instituto Nacional para la evaluación de la educación. Informe anual Resumen ejecutivo.
- OCDE., 2003 Resumen Análisis Políticas Educativas.



- Pérez C. N., 2000 La escuela frente a las desigualdades. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Segundas Jornadas sobre ética y educación. Cátedra UNESCO Buenos Aires. Argentina.
- Seibold J.R., 2000 La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Segundas Jornadas sobre ética y educación. Cátedra UNESCO Buenos Aires. Argentina.
- Toranzos, L. V., 1996, "El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa", Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, Cumbre Iberoamericana.
- UNESCO., 2007.





La mujer embarazada: estigma y discriminación de alumnos de escuelas normales en la Ciudad de México.

[REGRESAR](#)

Lozano González Elí Orlando^{*}

Resumen

Este trabajo surge de una investigación más amplia cuyo objetivo es conocer las actitudes que tienen los alumnos de escuelas normales acerca de los grupos socialmente vulnerables, entre ellos la mujer embarazada. Se escogieron tres escuelas: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Superior y Escuela Superior de Educación Física, bajo la premisa de que los alumnos egresados se convertirán en los futuros profesores de educación básica del país, por lo que tienen la obligación de transmitir a las nuevas generaciones valores básicos en la democracia como el respeto y la tolerancia. Se aplicaron dos instrumentos; un cuestionario (a 169 estudiantes) en el que se plantean dos dilemas: si se aceptaría viajar gratis con una mujer embarazada y si se la contrataría para un trabajo. El segundo instrumento es una asociación libre de palabras a partir de un término inductor, en este caso mujer embarazada (a 210 estudiantes). Entre los resultados destaca que la mayoría de los alumnos asocia el término a palabras como *vida, madre, responsabilidad, felicidad, bebé*, entre otros. Aceptarían un viaje con una mujer embarazada (77%) y la contratarían para un empleo (82%), lo que indica aceptación. Pero por otra parte, también se asocia con términos negativos que hacen referencia al estigma y la discriminación, palabras como: *descuido, desempleo, problemas, débil, incapaz* y otras. El estigma existe, esto hace posible que se llegue a la discriminación. Surge así un problema grave, al tratarse de alumnos normalistas.

Palabras clave: Mujer embarazada, estigma, discriminación, escuela normal.

Abstract

This paper arises from a larger study aimed at investigating the social representations that students from different universities have about socially vulnerable groups, including pregnant women. In this case, the research focuses on students in teacher training colleges located in Mexico City, three schools were chosen

^{*} Maestro en Pedagogía, UNAM, eli_orlando_lozano@hotmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Superior y Escuela Superior de Educación Física. We applied two instruments, a questionnaire (applied to 169 students), which raises two dilemmas, if a free travel with a pregnant woman would be accepted and if the person would hire for a job a pregnant woman. The second instrument is a free association of words from an inductor term, in this case “pregnant woman” (applied to 210 students. Among the results is highlighted that most of the students associate the term “pregnant woman” with words like: life, mother, responsibility, happiness and baby, and they would also accept a trip with a pregnant woman (77%) and would hire her for a job (82%), which indicates a positive outlook regarding pregnancy. But on the other hand, the term is also associated with negative words such as: discrimination, carelessness, unemployment and problems.

Key words: Pregnant women; Students, Attitudes.

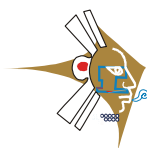
Introducción

Es en las Escuelas Normales donde se forma a los profesores que se encargarán de impartir la educación básica en nuestro país, deben ser personas con un alto nivel de civilidad y ciudadanía, lo que les permitirá inculcar en sus alumnos los mismos conocimientos. Tienen la obligación de transmitir valores básicos como el respeto y la tolerancia, que permiten la convivencia en una sociedad plural como la mexicana.

Existen dos nociones básicas de ciudadanía, la primera considera a los ciudadanos como votantes. En la segunda se entiende como una forma de vida. En el caso de la presente investigación se ha optado por esta segunda vertiente, en específico, en dos aspectos fundamentales que se encuentran presentes en la vida cotidiana escolar: el estigma y la discriminación.

El estigma es una marca que se utiliza para clasificar negativamente a las personas consideradas diferentes. Es un atributo desacreditador, conduce a la intolerancia y por lo tanto a la exclusión, invalida a las personas a quienes clasifica (Goffman, 2008). Además, conduce a la discriminación, que siguiendo Rodríguez Zepeda (2006), consiste en la negación de los derechos y libertades fundamentales de una persona o grupo de personas que sufren de un estigma.

Bajo este soporte teórico, se llegó a la conclusión de que existen diversos grupos de personas inhabilitadas para una plena aceptación social: indígenas, adultos mayores, homosexuales, enfermos de VIH, personas con discapacidad y mujeres embarazadas. Para esta ponencia, se presentan tan sólo los resultados referentes a la mujer embarazada.



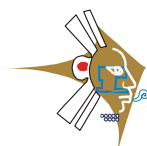
Para el aspecto empírico de esta investigación se diseñaron dos instrumentos, uno de ellos es un cuestionario, en el cual dos preguntas se referían específicamente aspectos de estigma y discriminación: ¿Con quién de estas personas aceptarías compartir un viaje de 10 días con todo pagado? Y ¿a quiénes de estas personas le darías trabajo si todos tienen un currículum vitae igual y están capacitados para desempeñar el puesto? Las respuestas aquí analizadas son las que se refieren a la mujer embarazada. La primera pregunta permite comprender actitudes de estigmatización; la segunda de discriminación. Fue aplicado a 169 alumnos de tres escuelas normales de la Ciudad de México, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

El segundo instrumento diseñado y aplicado a 210 alumnos de las mismas tres Escuelas Normales fue una asociación libre de palabras a partir de un término inductor, en este caso Mujer Embarazada. Se pidió a los alumnos que anotarán cuatro palabras que asociaran con el término y las jerarquizaran según su importancia. Los resultados de ambos instrumentos fueron capturados con ayuda del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Se analizarán los resultados obtenidos que se refieren específicamente a la mujer embarazada. Sobre todo porque las mujeres, históricamente, han tenido que luchar en contra de la hegemonía masculina y abrirse paso en una sociedad cerrada. Durante años el papel de la mujer se encontraba acotado ciertos aspectos muy específicos, sobre todo las labores domésticas.

La situación se agrava ante un embarazo, existe el estigma de pensar que una mujer en esta condición no es capaz de realizar un trabajo de manera adecuada. Por lo que su situación queda restringida a las labores del hogar y el cuidado de los niños. Bajo estas premisas, se pueden ver expuestas a situaciones de rechazo en puestos laborales. La negación del trabajo constituye un acto de discriminación, se trata de un derecho fundamental de toda persona, por eso no puede ser negado a nadie sin importar su condición física o de salud. (Horbat, 2005)

Actualmente, a pesar de los grandes avances en la lucha por erradicar estas prácticas y de que existe un marco jurídico que protege a las mujeres embarazadas ante posibles situaciones de discriminación, en ciertos círculos sociales sigue prevaleciendo esta situación. Un embarazo puede acarrear diversos problemas a la mujer, como el despido de su trabajo, la disminución de su salario o la imposibilidad de encontrar uno. (Antón, 2002)



La labor ciudadana es fundamental, el conocer los derechos y hacerlos respetar no es sólo labor de los juristas y las leyes, es ante todo de la ciudadanía. Los alumnos normalistas surgen aquí como actores importantes, pues no sólo son ciudadanos mexicanos, sino que serán los encargados de la formación en educación básica, su participación en la formación ciudadana de los estudiantes de estos niveles es fundamental.

Bajo estas premisas se exponen los resultados de la investigación empírica que se realizó con alumnos de las escuelas normales en lo referente a sus actitudes de estigma y discriminación ante la mujer embarazada. En primer lugar lo referente a las dos preguntas del cuestionario, y posteriormente lo que concierne a la asociación de palabras.

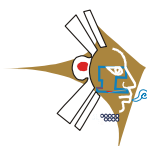
¿Viajarías con una mujer embarazada?

Se preguntó a los alumnos si estarían dispuestos a viajar con una mujer embarazada. Se considera que esta pregunta sirve para analizar una situación en la que se podría presentar un estigma, el negar un viaje implicaría que el estudiante tiene creado un estigma, rechaza a la persona. Se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 1.

Muestra / sexo / escuela	Sí viajaría	No viajaría	No sabe	No contestó	Total
Total de la muestra.	77.5%	5.3%	10.7%	6.5%	100%
Hombres.	85.7%	4.1%	6.1%	4.1%	100%
Mujeres	73.5%	6%	12.8%	7.7%	100%
BENM	72.2%	3.7%	14.8%	9.3%	100%
ESEF	89.2%	3.6%	3.6%	3.6%	100%
ENSM	71.7%	8.3%	13.3%	6.7%	100%

Destaca que el 77.5% aceptaría el viaje, lo que podría considerarse un porcentaje alto comparado con el 5.3% que contestaron que no aceptarían. Sin embargo, 10.7% contestó que no saben, y responder esto es de alguna forma contestar que no aceptarían, ya que se considera que contestar “no sé” cuando se trata de una pregunta que implica ciertas cuestiones morales y éticas, como la anterior, significa de alguna forma decir “no” de manera velada.



Además, si a esto sumamos el 6.5% que no contestó y el 5.3% que aceptó de manera abierta que no aceptarían el viaje, se observa que más del 20% de los alumnos de escuelas normales estigmatizan de alguna manera a la mujer embarazada.

Por otra parte, en lo que se refiere a los resultados entre hombres y mujeres, destaca el hecho de que los hombres tienen un mayor nivel de aceptación que las mujeres, con 85.7% de respuestas afirmativas, mientras que las mujeres tan sólo respondieron en un 73.5% que sí aceptarían el viaje.

En cuanto a las escuelas, la que tiene un mayor índice de aceptación es la ESEF, con un 89.2%. En segundo lugar se encuentra la BENM que presenta un índice de aceptación de 72.2%, lo que la ubica por debajo del promedio general, seguida muy de cerca por la ENSM con 71.7%.

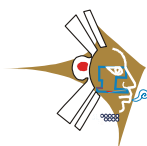
¿Contratarías a una mujer embarazada?

La segunda pregunta que se formuló es: ¿A quiénes de estas personas les darías trabajo si todos tienen un curriculum vitae igual y están capacitados para desempeñar el puesto? Con esto se trata de entender la posible discriminación a la mujer embarazada, ya que de contestar de manera negativa se estaría negando un derecho fundamental. Se tienen los siguientes resultados:

Tabla 2

Muestra / sexo / escuela	Sí contrataría	No contrataría	No sabe	No contestó	Total
Total de la muestra.	82.2%	0.6%	11.2%	6%	100%
Hombres.	71.4%	2%	22.4%	4.1%	100%
Mujeres	86.3%	0%	6.8%	6.8%	100%
BENM	85.2%	1.9%	9.3%	3.7%	100%
ESEF	78.2%	0%	16.4%	5.5%	100%
ENSM	83.3%	0%	8.3%	8.3%	100%

Se obtuvo aquí hay un mayor grado de aceptación en comparación con la pregunta anterior. 82.2% contestaron afirmativamente. Existe un alto grado de aceptación e inclusión a las mujeres embarazadas de parte de los alumnos normalistas. Sin embargo, aún destaca que 11.2% no saben y 6% no contestó, lo que indica un cierto grado de discriminación, aunque de manera velada u oculta. Pero también hay que subrayar que



solamente 0.6% contestó abiertamente que no contrataría a una mujer embarazada, una cifra muy baja, casi nula.

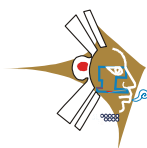
Para este caso las mujeres aceptan más a la mujer embarazada que los hombres, porcentualmente existe una diferencia significativa entre las respuestas de ambos, aproximadamente 15%. En cuanto a las escuelas, destaca que la BENM es la única escuela que presenta resultados negativos, ya que 1.9% de sus alumnos contestó abiertamente que no contrataría a una mujer embarazada. Por su parte, la ESEF presenta el nivel más bajo de aceptación, por debajo del promedio. La ENSM se mantiene en los rangos del promedio general.

Asociación de palabras: La voz de los alumnos

Mediante este instrumento se pretende dar cuenta de la subjetividad que tienen los alumnos. Conocer sus expresiones respecto a cierto aspecto, en este caso la mujer embarazada, da cuenta de sus actitudes. Es posible discernir con ello que tanto aceptan, comprenden, estigmatizan o discriminan a la persona en cuestión.

Se pidió que ordenaran según su importancia cada una de las palabras que relacionaron al término inductor, a partir de ello se crearon cuatro asociaciones. La primera asociación aglutina los términos que fueron calificados con el número uno de importancia, y así sucesivamente hasta la cuarta. Además, las palabras obtenidas de cada una de las asociaciones fueron trabajadas con base en cuatro categorías analíticas:

- **Aceptación.** Esta categoría aglutina las palabras que indican que los alumnos aceptan plenamente a la persona, es decir, se puede hablar de inclusión. Son términos que indican un reconocimiento de los derechos de la persona y que además la dignifican.
- **Comprensión.** Aquí se encuentran todas aquellas palabras que de alguna forma muestran que, si bien no se acepta plenamente a la persona referida por el término inductor, tampoco se le rechaza o estigmatiza. Se puede relacionar con la tolerancia, que indica que se puede convivir con alguien sin problema, pero tampoco se llega a aceptar e incluir plenamente a dicha persona. Aunque se le respeta, e incluso se le puede llegar a reconocer.
- **Estigma:** En este caso se clasifican las palabras que hacen referencia al estigma. Es una marca, una clasificación negativa que se hace de alguien por ser diferente a la mayoría de las personas. Se trata de un atributo desacreditador y puede conducir al rechazo.

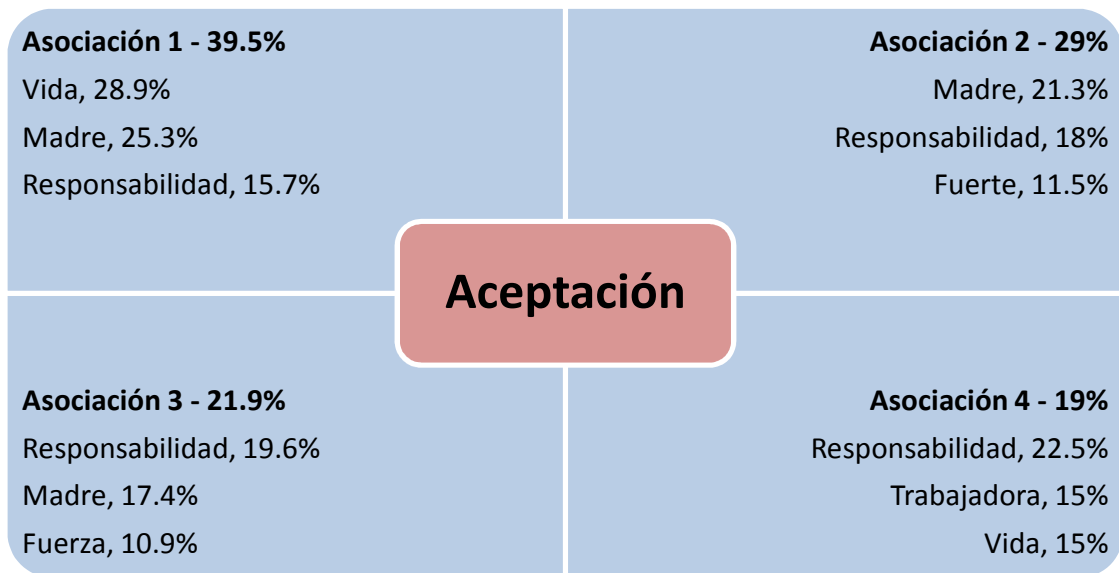


- **Discriminación.** En esta categoría se incluyen todas aquellas palabras que hacen referencia a la no tolerancia, mucho menos aceptación de las personas aludidas en el término inductor. Son palabras que se refieren a la discriminación, la cual consiste en la exclusión y negación de derechos de la persona.

Aceptación

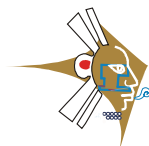
En lo que corresponde a la categoría de aceptación las palabras más mencionadas en las cuatro asociaciones son las siguientes:

Esquema 1



De las palabras más mencionadas fue Vida, un derecho fundamental de toda persona. La palabra madre, implica un reconocimiento de un logro por parte de la mujer, se le reconoce como persona. El término responsabilidad es un valor fundamental que implica que la persona es consciente y asume sus propios actos, en este sentido se relaciona con la autonomía y libertad. Otra palabra muy recurrida es fuerte o fuerza, que implica una cualidad de la mujer embarazada para poder destacar en las actividades que realice.

Otros términos relevantes que se mencionaron, pero que no se encuentran en la tabla por su porcentaje de aparición más bajo son los siguientes: *compromiso, respeto, luchadora, mujer, oportunidad, persona, superación, competente, igual, con poder de decisión, equidad, humano, libre, logro, madurez, orgullo, experiencia, planeación, trabajadora, competente, derecho especial,*

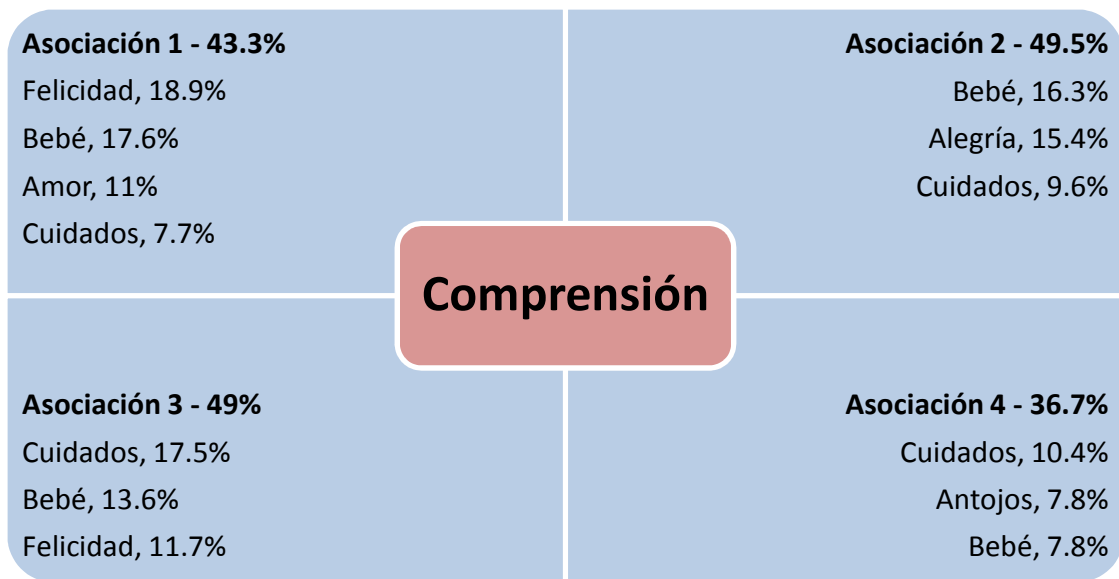


admiración, independiente, plenitud, afortunada, especial, un don. Todos ellos términos que dignifican a la mujer embarazada e implican un grado alto de aceptación.

Comprensión

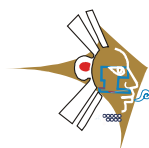
Esta categoría es la que mayor cantidad de palabras acumuló, en el siguiente esquema se puede observar cuáles son las más frecuentes:

Esquema 2



Las palabras que se incluyen pueden considerarse como positivas en su mayoría, sin embargo, no se refieren a la aceptación de la persona, sino a un sentimiento que generaría el embarazo en la misma madre, como *felicidad* y *amor*. Mientras que *bebé* es una palabra que simplemente se relaciona con el embarazo, este proceso consiste en la gestación y nacimiento de un bebé.

La palabra *cuidados* debe ser tratada de manera especial, ya que desde la perspectiva de Goffman (2008), el exceso de cuidados puede resultar producto de un estigma. Es decir, cuando a una persona se le otorgan cuidados que muchas veces no desea, y a pesar de que esta es una acción de buena voluntad de parte de los demás, puede constituir un acto que es mal visto por la persona estigmatizada, ya que ella misma se considera capaz de realizar las acciones. En el caso de la mujer embarazada es una persona que sí requiere cuidados, pero cuando éstos surgen porque los demás consideran que no es capaz de cuidarse a sí misma, por su debilidad o incapacidad, entonces la mujer embarazada se encuentra estigmatizada.



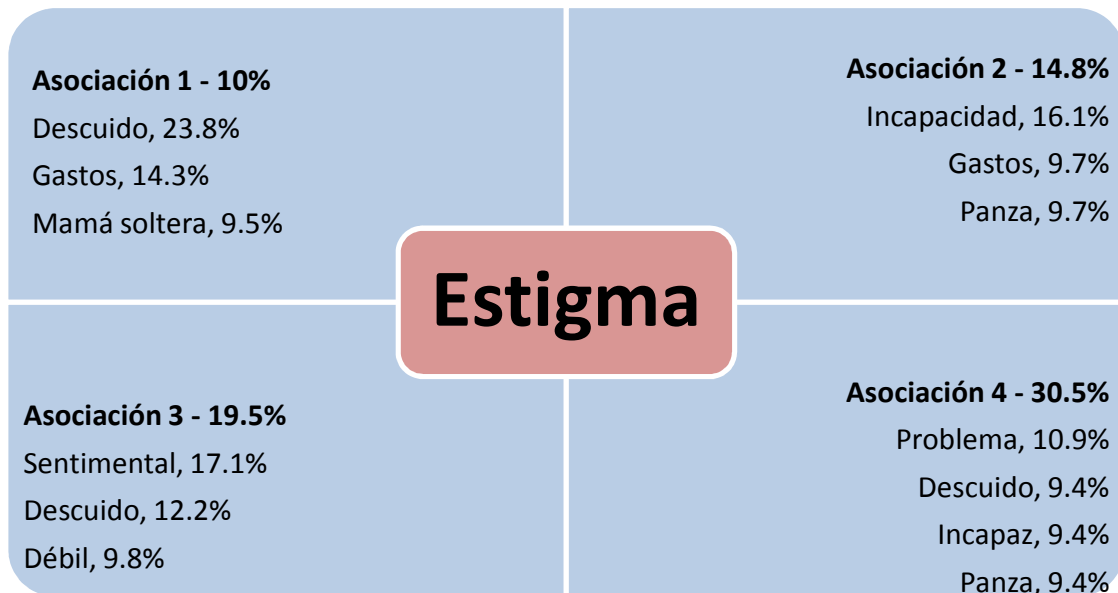
Es en esta categoría en la que se agrupan la mayor cantidad de términos escritos por los alumnos, muchos de ellos hacen referencia a situaciones positivas relativas al embarazo, por ejemplo: *felicidad, amor, bonita, admirable, especial, ilusión, ternura, amor, apoyó, ternura, esperanza, bonita, maravilloso, pureza*. Todas son palabras cargadas de positividad, pero que no dignifican a la persona ni implican una aceptación de sus derechos. Se refieren al respeto y reconocimiento, más no a la aceptación o inclusión de la persona.

Hay otras palabras que se incluyen en esta misma categoría que se refieren a situaciones relacionadas con la mujer embarazada, podría decirse que son términos neutros relacionados de alguna forma con el embarazo, por ejemplo: *bebé, encinta, familia, futuro, período de gestación, planeación, activa sexualmente, alimentación, casada, fertilidad, genes, pareja, parto*.

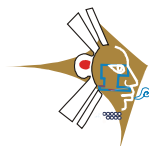
Estigma

La categoría de estigma incluye aquellas palabras que etiquetan y clasifican de manera negativa a la mujer embarazada. Las palabras más mencionadas en las cuatro asociaciones son las que se muestran en seguida:

Esquema 3



Son estigmas porque se refieren a aspectos negativos. Representan una imagen negativa del embarazo en sí, como algo no deseado. Por ejemplo, *descuido* hace referencia a



una omisión, negligencia o falta de cuidado. Lo mismo sucede con el término *mamá soltera*, que indica una situación culturalmente poco aceptada en el contexto mexicano. Además implica gastos, por lo tanto es una situación negativa.

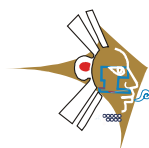
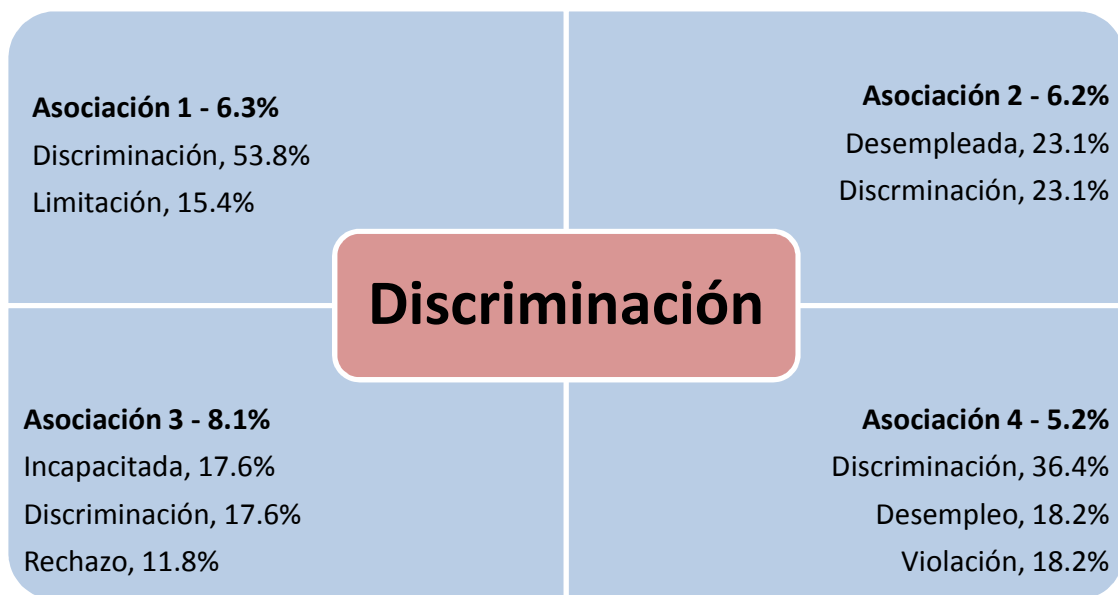
Otros vocablos que se incluyen en esta categoría con menor frecuencia son: *ama de casa, delicada, frágil, gorda, inestable, torpe, wila, sensible, caprichosa, enfermedades, problemas, angustia, cansancio, facilota, frágil, locura, pueblerina, gorda, cansada, complicaciones, frustración, riesgo, chantajista, consentida*. Todos anotados en una sola ocasión, pero cargados de estigma respecto a la mujer embarazada.

Existe toda una diversidad de palabras negativas que se refieren a estigmas relacionados con la mujer embarazada y el embarazo. Aunque la mayoría fueron mencionadas en la última categoría, es decir, a la que los alumnos le asignaron el menor grado de importancia, es de destacar la cantidad y la agresividad que existe en todos estos términos. Esta forma de pensamiento estigmatizante posiblemente conduce al rechazo y discriminación a la mujer embarazada.

Discriminación

En lo que se refiere a las palabras de discriminación, se obtuvo una cantidad menor que en los casos anteriores, las más mencionadas en las cuatro asociaciones son las que se muestran en el esquema siguiente:

Esquema 4



Hay que aclarar que estas palabras no necesariamente indican que los alumnos discriminen o rechacen a la mujer embarazada, sino que aceptan que son cuestiones que se dan en la sociedad. Son conscientes de la situación, mas no partícipes de ella.

Otras palabras mencionadas en la categoría de discriminación son: *dolor, mala atención médica, sujeción, falta de información, prejuicios, tabú, explotada, insultada, sin trabajo y violación*. Colocan a la mujer embarazada como víctima de situaciones de discriminación y rechazo. Indican que sufre discriminación y abusos por parte de otros. Sin embargo, son muy pocas las palabras ubicadas en esta categoría. Las que más palabras aglutinaron son las de aceptación y comprensión.

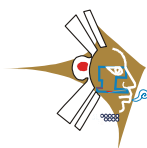
Tendencias generales

La categoría que más palabras tiene es la de comprensión, que en las cuatro asociaciones se mantiene en el primer lugar. Por su parte las palabras de aceptación también tuvieron una relevancia importante en las preferencias de los estudiantes. Durante las tres primeras asociaciones ocupan el segundo lugar, pero son superadas en la cuarta por las palabras que refieren al estigma. En la asociación uno se tiene un alto grado de palabras referidas a la aceptación y comprensión, mientras que las palabras de estigma y discriminación son menores. En la segunda asociación, y así continua la tendencia hasta la cuarta, el porcentaje de palabras estigmatizadoras aumenta, de un 10% a un 30.5%, lo que indica que, aunque no son las de mayor importancia, sí existe una cantidad considerable. El porcentaje de palabras referidas a la aceptación se reduce mientras que el del estigma crece.

Palabras finales

Se puede concluir, que en general los alumnos de escuelas normales tienen una visión positiva respecto a la mujer embarazada, los niveles de estigma y discriminación son bajos. En las dos preguntas del cuestionario se obtuvieron porcentajes de aceptación cercanos al 80%, y lo mismo sucedió con la asociación de palabras, donde se obtuvieron cifras muy similares de palabras de aceptación o comprensión.

Sin embargo, existen indicios de rasgos discriminatorios y estigmatizadores. Esto es inquietante porque los alumnos normalistas serán los encargados de educar a los niños y jóvenes de educación básica de nuestro país, tienen una labor muy importante en la transmisión de valores democráticos como la tolerancia y el respeto. Valores que se oponen

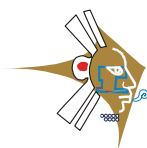


totalmente a actitudes discriminatorias y estigmatizadoras como las que se comprobó tienen algunos educandos.

Se deberá trabajar en este aspecto para tratar de erradicar todo indicio de actitudes negativas que remitan a la discriminación o al estigma, ya que se debe optar por lograr una sociedad en la que el respeto a los derechos fundamentales de toda persona y la tolerancia a la diversidad sea una constante, más en personas como los estudiantes normalistas, que están preparados profesionalmente y que cargan además con una fuerte responsabilidad social como educadores.

Referencias

- Antón García, Bergoña del Pilar (2009), *Discriminación por género en el ámbito empresarial*. México, Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Colección de estudios y documentos de trabajo).
- Goffman, Erving (2008), *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Horbath Corredor, Jorge Enrique (2005), *Informe sobre la Discriminación Laboral en México*, FLACSO, Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Colección de estudios y documentos de trabajo).
- Rodriguez Zepeda, Jesús (2006), *Un marco teórico para la discriminación*, México, Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Colección de estudios y documentos de trabajo).





Enseñanza interdisciplinaria en la Biología: Un acercamiento a los dilemas morales

[REGRESAR](#)

Autoras

*Bióloga Lucero Villeda Gonzálezⁱ
Dra. María Marcela Naranjo Martínezⁱⁱ
M. en C. Susana Pérez Liraⁱⁱⁱ
Dra. Esperanza Álvarez Herrera^{iv}*

Resumen

Para todos es conocida la necesidad de establecer relaciones entre las distintas ciencias cuando se van a analizar hechos de la vida diaria y también de la Ciencia y de la Tecnología. La interdisciplinariedad no puede ser espontánea, debe colegiarse entre todos los integrantes de la planta docente, para que sea considerada una estrategia de enseñanza aprendizaje y un método de trabajo. Es también un criterio que prevalece aquel que señala a la interdisciplinariedad como propiciatoria de un cambio no solo conceptual, sino también metodológico y actitudinal. En este trabajo se ha tratado el tema de la interdisciplinariedad como un acercamiento a los dilemas morales como un reto para la enseñanza de la biología en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS).

Palabras clave: Dilemas Morales, Interdisciplinariedad, CTS.

Abstract

The need to establish relationships between the different sciences when facts of quotidian life, since and technologic are going to be analyzed its known by all. The interdisciplinary cannot be spontaneous; it must college between all the integrants in the educational plant to be considered as a teaching strategy and as a

ⁱ Profesora del bachillerato en línea del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos “Gonzalo Vázquez Vela” del Instituto Politécnico Nacional.

ⁱⁱ Profesora investigadora, becaria EDD y COFFA y del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos “Gonzalo Vázquez Vela” del Instituto Politécnico Nacional.

ⁱⁱⁱ Profesora investigadora, becaria EDD y COFFA y del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos “Gonzalo Vázquez Vela” del Instituto Politécnico Nacional.

^{iv} Profesora investigadora, becaria EDD y COFFA y del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos “Gonzalo Vázquez Vela” del Instituto Politécnico Nacional.

working mode. Is also a judge that prevails to ones that notes to the interdisciplinary as a cause of a conceptual, methodic and attitudinal change. This work has treated the topic of interdisciplinary as a closing to all the moral dilemmas and as a challenge to the teaching of the biology in consonance with the increasing relationship between science, technologic and society (CTS).

Key words: Moral dilemmas, Interdisciplinary, CTS.

Introducción

En los últimos años se detecta un cierto desplazamiento en los centros de interés de la investigación y se presta cada vez más atención a factores tales como las concepciones epistemológicas de los alumnos, sus estrategias de razonamiento o a la metacognición.

Por otra parte, existe amplia evidencia de que, cuando los alumnos abordan el análisis de problemas científicos, utilizan estrategias de razonamiento y metodologías superficiales o aplican conocimientos importados del contexto cotidiano pero de dudosa utilidad cuando se trabaja con contenidos científicos (Pozo, Sanz, Gómez y Limón, 1991).

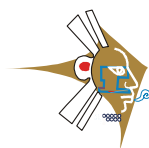
La investigación didáctica de las ciencias ha identificando diversas dificultades en los procesos de aprendizaje que podríamos denominar “clásicas”.

Entre las dificultades cabe citar la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos previos y preconcepciones del alumno.

Por otra parte, existe amplia evidencia de que, cuando los alumnos abordan el análisis de problemas científicos, utilizan estrategias de razonamiento y metodologías superficiales (Carracosa y Gil, 1985) o aplican contextos cotidianos de dudosa utilidad cuando se trabaja con contenidos científicos (Pozo, Sanz, Gómez y Limón, 1991).

¿Qué es la interdisciplinariedad?

La interdisciplinariedad ha surgido como resultado de motivaciones fundamentales: una académica (epistemológica) y otra instrumental. La primera tiene como objetivo la reunificación del saber y el logro de un cuadro conceptual global, mientras que la segunda, pretende investigar multilateralmente la realidad, por el propio carácter variado,



multifacético y complejo de la misma y la necesidad de obtener un saber rápidamente aplicable, en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS).

Para todos es conocida la necesidad de establecer relaciones entre las distintas ciencias cuando se van a analizar hechos de la vida diaria y también de la Ciencia y de la Tecnología. Es también un criterio que prevalece aquel que señala a la interdisciplinariedad como propiciatoria de un cambio no solo conceptual, sino también metodológico y actitudinal.

A todo esto desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos se debe resaltar el diseño, ejecución y evaluación del currículo, incluido el trabajo metodológico de los docentes, con el fin de armonizar y cohesionar las influencias, enfoques y métodos con que los diversos agentes intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

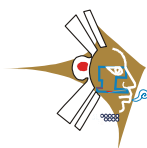
- Las situaciones de aprendizaje que se proponen a los alumnos no siempre motivan suficientemente a los mismos ni comprometen su trabajo intelectual hasta el punto de dejar una huella tanto en el plano de sus conocimientos, como en el de sus procesos de pensamiento y modos de actuación.

- Las tareas que se plantean generalmente son cerradas, no repercuten en los sistemas de clases de varias asignaturas, y pocas veces exigen que los alumnos trabajen de forma grupal, de modo de propiciar que estos se comuniquen, se planteen interrogantes y conjeturas y confronten sus puntos de vista de todo tipo incluso el moral.

- No se aprovechan al máximo los conocimientos previos, vivencias y experiencias que los alumnos pueden obtener a través de revistas y periódicos.

¿Qué son los dilemas morales?

Las ciencias han tenido un auge en las últimas décadas, como consecuencia se pueden realizar trasplantes de extremidades provenientes de cadáveres, conocer galaxias lejanas, entre muchos otros avances científicos y tecnológicos, por lo que implementar estrategias que generen y evidencien valores universalmente deseables en los adolescentes a partir de dinámicas que dirijan al alumno a la toma de decisiones o posturas adecuadas como parte de su formación interdisciplinar es fundamental para que el este preparado para dar solución o respuesta a temáticas que pudieran interesarle o que enfrentará en cierto momento en



algún momento de su vida. Así los dilemas morales son una estrategia para generar y evidenciar valores, aprendizaje autónomo y un aprendizaje interdisciplinar.

Los retos de la educación media superior

La cobertura

Es el número de jóvenes que cursa el tipo en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo. La curva demográfica apunta al 2010 como el punto más acentuado de población. (6 millones 650 mil estudiantes aproximadamente entre 16 y 18 años).

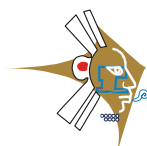
La calidad

La calidad debe lograr que los jóvenes logren una sólida formación cívica y ética con el dominio de los conocimientos y habilidades y destrezas que requieran en la vida adulta. La calidad está referida a la pertinencia. La pertinencia debe permitir que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos. Adicionalmente la calidad de la educación tiene otros dos indicadores importantes: la calidad de la enseñanza y la infraestructura física educativa. (Es importante el perfil de los docentes de educación media superior y la infraestructura física es fundamental para la calidad de la educación sobre todo en las opciones de formación técnica).

La equidad

Consiste en dar las mismas oportunidades de educación a jóvenes de distintos estratos sociales. La educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. La educación ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. Se busca por tanto lograr la permanencia de los estudiantes y eliminar la deserción.

El modelo didáctico que aquí se presenta permite diseñar la enseñanza con base en uso de estrategias cognitivas. Las condiciones que supone este modelo son; la participación activa del alumno; la mediación, la guía y el monitoreo del aprendizaje por parte del profesor; el apoyo de materiales de enseñanza para el monitoreo; el aprovechamiento de los



errores y la retroalimentación como fuentes de aprendizaje, y la secuenciación de la enseñanza para la obtención de metaconocimiento.

La elaboración del diseño didáctico requiere la toma de una serie de fases encadenadas, las cuales se definen al responder las siguientes preguntas:

Problema

La enseñanza interdisciplinar ha identificado diversas dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales podemos mencionar, la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos previos y preconcepciones del alumno, por lo que en el presente trabajo pretende que el profesor sea el constructor del conocimiento partiendo de una planificación (Enseñanza interdisciplinar) que tomen en cuenta factores como las concepciones epistemológicas (conocimiento en general) de los alumnos, las estrategias de razonamiento o la metacognición podremos generar aprendizaje autónomo.

Objetivos

Analizar el proceso de interdisciplinariedad como parte fundamental del modelo académico.

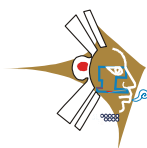
Analizar los aspectos de evaluación como parte complementaria del proceso interdisciplinar.

Preguntas de investigación

1. ¿Por qué y para qué enseñar determinada materia (asignatura, módulo, unidad de aprendizaje).

Esta primera fase sirve de fundamento y justificación, se analizan información de tipo social, individual, disciplinario, pedagógico-filosófico, psicológico y didáctico. A fin de determinar la significación y la importancia de la educación; las necesidades sociales actuales y prospectivas; el tipo de estudiante al que se dirige; el enfoque del proceso educativo.

Estos principios brindan el marco de referencia para establecer con precisión:



- ❖ ¿Cuáles son los factores del contexto social que hacen que sea importante para las personas aprender lo que se enseñará, ya sea en razón de los beneficios que esto ocasionará *a nivel personal y de la formación en general*.
- ❖ ¿Cuál es el punto de vista o enfoque filosófico-pedagógico que será adoptado al diseñar la enseñanza.
- ❖ ¿Cuál es la importancia social de la enseñanza, en términos de sus beneficios para la sociedad y en virtud de las necesidades sociales que contribuirá a satisfacer.
- ❖ ¿Cuáles son las características de la disciplina objeto de enseñanza.

2. ¿Qué se espera lograr con lo que se enseña?

Esta fase consiste en traducir las necesidades educativas y las directrices curriculares en intenciones educativas y delimitar de manera general los contenidos de la enseñanza.

3. ¿Qué secuencia darle a lo que se enseña?

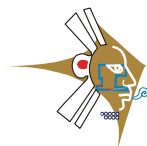
Consiste en proporcionar estructura y desarrollo a los diferentes contenidos, considerando la jerarquía y forma de relación y al mismo tiempo formular los propósitos particulares correspondientes.

Es importante recuperar que los contenidos se clasifican en:

- ❖ Conceptuales o declarativos.
- ❖ Procedimental
- ❖ Actitudinal

El enfoque del que se parte para orientar la secuencia didáctica, concibe al contenido como:

- ❖ Centrado en el alumno, en sus necesidades y en atención a su estructura cognitiva, y no tanto en la lógica de la disciplina.
- ❖ Con prelación de las consideraciones sobre la realidad subjetiva y no tanto en las consideraciones sobre la realidad.



- ❖ Con atención Principal al uso del conocimiento, por encima de la mera adquisición del mismo
- ❖ Con un sentido crítico y reflexivo de las fuentes de conocimiento y de la realidad y el entorno social. El conocimiento se entiende como producto histórico en continua evolución.

4. ¿Cómo enseñar esos contenidos de manera interdisciplinar?

En esta etapa se seleccionan y desarrollan las estrategias de enseñanza a emplear. Los tipos de estrategias son:

De acuerdo con C. West, J. Farmer y P. Wlof, las estrategias cognitivas pueden agruparse en 4 familias, que se presentan en la siguiente tabla:

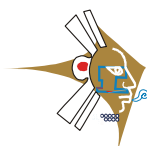
Estrategias cognitivas de organización	Estrategias cognitivas espaciales	Estrategias cognitivas de puente (relacionar conocimiento previo con nuevo)	Estrategias multipropósito.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interacción ➤ Comunicación ➤ Cooperación ➤ Socialización ➤ Intercambio de experiencias ➤ Trabajo individual ➤ Estudio independiente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaciales ➤ Narrativas ➤ Procedimientos ➤ Exposición ➤ Taxonomías ➤ Tipologías ➤ Clasificación multipropósito. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inclusión ○ Similitudes ○ Cantidad ○ Causal ○ Tiempo ○ Diferencias ○ Equivalencias ○ Categorización ➤ Metáfora ➤ Analogía 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refuerzo ➤ Imágenes ➤ Memoria artificial ➤ asociación

Desarrollo metodológico

Fundamentación de la estrategia

En este trabajo se ha tratado el tema de la interdisciplinariedad como un acercamiento a los dilemas morales en temas que se abordan en la enseñanza de la biología en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS).

De acuerdo al nuevo modelo educativo la actividad del docente, debe tener como objetivo principal inducir al alumno a cómo aprender en lugar de estar preocupado de cómo enseñar, sin descuidar la bidireccionalidad del proceso.



Esta postura ofrece una metodología de enseñanza-aprendizaje tal que incrementa el interés por el estudio de la Biología desde un punto de vista interdisciplinar, además de propiciar en el alumno el desarrollo de habilidades, creatividad y funciones de análisis y síntesis que aplicados en el conocimiento del desarrollo evolutivo, despierten en él, la necesidad de integración y participación con la naturaleza.

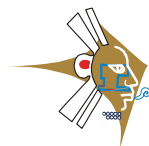
Propiciar discusiones alrededor de temas morales relacionados con la biología propiciarán en el alumno un conflicto cognitivo que les induzca a pensar que sus razonamientos pueden ponerse en duda, es por esto que este tipo de actividades le permitirán al alumno restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral (Kohlberg, 1992).

La implementación de estas metodologías propiciarán en gran medida una serie de cambios en el proceso enseñanza aprendizaje, por un lado el profesor se verá involucrado directamente con el alumno el cual tendrá los elementos necesarios para generar sus propios ambientes de aprendizaje desde un punto de vista interdisciplinar.

Las Unidades didácticas se consideran como una estrategia de apoyo para los alumnos, que busca promover la participación activa de estos en la construcción de su propio conocimiento, para dotarlos de un marco conceptual elemental relacionado con las ciencias, que les permitirá comprender los avances científicos y tecnológicos y el impacto social que esto puede causar.

Algunos indicadores que podemos plantear en esta función son los siguientes:

La planificación de unidades didácticas, tiene características que la hacen diferente a la enseñanza por transmisión, por ejemplo por su diseño presenta flexibilidad, en los contenidos, en los espacios donde se imparte la clase (salón, laboratorio, jardín etc.), en los diversos métodos y medios para el aprendizaje (videos, debates, investigación, proyectos etc..) en la organización del autoaprendizaje, en la relación profesor de asignatura- tutor los que deben acompañar, dirigir, asesorar y orientar a los alumnos. Para cumplir con esta función, el profesor de asignatura debe contar con la información sobre la naturaleza, filosofía, objetivos, métodos y organización de las unidades didácticas y en que momento la participación de cada uno es esencial para que el alumno no se pierda en la dinámica de este proceso.



Resultados

Problema

La enseñanza de las ciencias ha identificado diversas dificultades en los procesos de interpretación de los contenidos y de el proceso enseñanza-aprendizaje, entre las cuales podemos mencionar, la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos previos y preconcepciones del alumno, por lo que en el presente trabajo pretende que el profesor sea el constructor del conocimiento partiendo de una planificación (Unidades Didácticas) en las que diseñara actividades que generan crítica y análisis entorno a temas centrales, para generar y evidenciar valores universalmente deseables.

Las unidades didácticas nos permiten diseñar actividades para abordar dilemas morales, para promover criterios de justicia y dignidad teniendo en cuenta los principios de valor universales.

La presente investigación es de tipo cuantitativo, cuasiexperimental (Sampieri et al., 2003).

Variable dependiente: Aplicación de las unidades didácticas.

Muestra

Se selecciono una muestra 75 alumnos de los grupos 4IMD y 4IMA que durante el semestre “B” del ciclo escolar 2007 – 2008 cursaron la asignatura de Biología básica en el turno matutino.

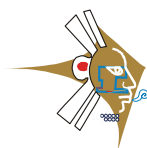
N= 75 alumnos.

Se diseño un instrumento que le permite al alumno desarrollar diversas temáticas relacionadas con temas de la materia de biología, donde se da especial interés a la relación entre la Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Los resultados obtenidos se compararon con el grupo al que no se le aplico la estrategia.

Al plantear dilemas morales en las unidades didácticas nos permitió abordar actividades encaminadas a formar alumnos críticos capaces de emitir un juicio que plasme valores deseables acerca de temas relacionados con la ciencia. Encontramos:

- . La construcción de un pensamiento moral autónomo justo y solidario.

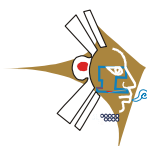


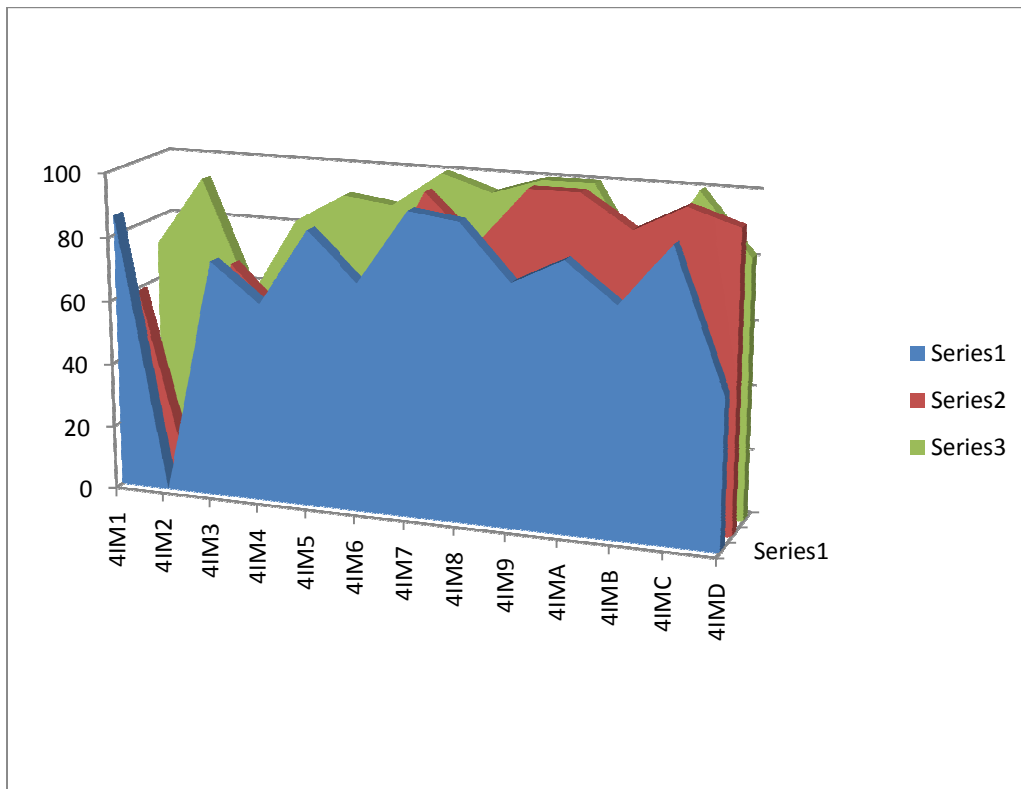
- . La adquisición de competencias que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.
- . Conocer y estar familiarizado con toda aquella información que tenga una relevancia moral.
- . Comprometerse en la comprensión crítica de la realidad personal y social.
- . Reconocer y asimilar valores universalmente deseables.
- . Construir comportamientos voluntariamente decididos y coherentes con el juicio moral.
- . Comprender, respetar y construir las normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

Tabla que muestra el concentrado de los datos obtenidos en relación a los dilemas morales en las diversas temáticas (Células madre clonación, trasplantes.

GRUPOS	IER DEP	2o DEP	3ER DEP
4IM1	86	59	71
4IM2	P AULA	P. AULA	93
4IM3	74	70	56
4IM4	62	55	82
4IM5	86	56	91
4IM6	71	68	89
4IM7	94	97	100
4IM8	92	82	95
4IM9	75	100	100
4IMA	83	100	100
4IMB	71	90	74
4IMC	90	98	100
4IMD	47	93	81
TOTALES	78%	84%	88%

En este grafico se muestra los resultados de aplicación del instrumento “Dilemas morales” para la materia de Biología básica es bueno, sin embargo podemos observar que el 2º periodo de evaluación fue crítico para algunos grupos, lo que se debió seguramente al contenido programático (Genética, que incluye clonación, células madre...).

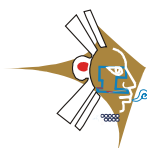




Conclusiones

Sea cual sea nuestro programa de enseñanza, parece necesario que los profesores dispongamos de una información actualizada que nos permita valorar si las distintas actividades que planteamos responden a las competencias que planteamos de manera inicial, y de cómo debemos adecuar los contenidos para propiciar una enseñanza interdisciplinar. Desde nuestro punto de vista, el desarrollo de una secuencia de enseñanza como la que hemos propuesto permite disponer de diversas posibilidades para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje de manera exitosa.

- ❖ -Un Punto importante es la parte de motivación, pues si se logra desde el inicio, las posibilidades de éxito se incrementan.
- ❖ -Incorporar procedimientos y actitudes como objetivos de aprendizaje requieren todo un cambio significativo en el proceso educativo, que afectan de manera directa el enfoque de las actividades de enseñanza aprendizaje y sobre todo en el proceso de la evaluación.

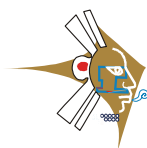


- ❖ -Es evidente que los profesores tenemos inquietudes para mejorar la calidad de la educación, sin embargo nos enfrentamos a diversas problemáticas son difíciles de superar, por lo que en ocasiones se ha frenado el desarrollo y la aplicación de nuevos materiales educativos.
- ❖ -Se deben tomar decisiones sobre los contenidos que se deben enseñar; para tal efecto se deben marcar los objetivos de manera adecuada para la integración de conceptos, actitudes y valores
- ❖ -La formación de los alumnos en los ámbitos mencionados anteriormente debe fomentar de manera dirigida aprendizajes de carácter actitudinal, para favorecer normas, valores y comportamientos.

Utilizar dilemas morales en la enseñanza de la ciencia le permitirá a alumno ir de la reflexión a la acción en temas complicados, podrá seleccionar información con el objeto de interrogarse y comentar adecuadamente, para reconstruir su propio punto de vista más integral y optimo de tal manera que podrá aplicarlo en su sistema de vida.

Bibliografía

- Álvarez Pérez, Marta: *La interdisciplinariedad en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias exactas en la escuela media*. En: *Resúmenes del Congreso Pedagogía 2001*, La Habana, Cuba.
- Álvarez de Zayas, Carlos: *Hacia una escuela de excelencia*. Editorial AB. Bolivia.1997.
- Bermúdez, Rogelio y Maricela Rodríguez: *Teoría y Metodología del aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1996.
- Escudero Núñez, Juan: *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. Revista -Currículo. Universidad de La Laguna. Canarias. No 2.1990.
- Calatayud, M. L., Gil, D. Y Gimeno, J.V. (1992). *Cuestionario el pensamiento docente del profesorado universitario: ¿Las deficiencias de la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes?* Revista interuniversitaria de formación del profesorado (14): 71-81.
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). *¿Cómo enseñar Ciencias? Principales propuestas y tendencias*. Enseñanza de las ciencias 17(2): 179-192.



- Campanario, Juan Miguel Y Moya, Aida (2000), Grupo de investigación en aprendizaje de las ciencias, Departamento de Física. Universidad de Alcalá de Henares. 28871 Alcalá de Henares, Madrid.
- Carrasco, J y Gil, D. (1985). *La metodología de la superficialidad y el aprendizaje de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias (3): 113-120.
- Driver, R. (1988). *Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias*. Enseñanza de las ciencias 18(3): 423-437.
- Gil Pérez, Daniel: *Contribución de la Historia y la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza por investigación*. Enseñanza de las Ciencias. 11 (2). 1993.
- Gozzer, Giovanni: *Un concepto aún mal definido la interdisciplinariedad*. Perspectivas. París UNESCO. 12 (3) 1982.
- Ibáñez, G. (1994). *Planificación de Unidades*. Aula No 31: 28-35.
- Kohlberg, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.
- Pozo, J.L., Sanz, A., Gómez, M.A. Y Limón, M. (1991) *Las ideas de los alumnos sobre las ciencias: Una interpretación desde la psicología cognitiva*. Enseñanza de las ciencias (9): 83-94.
- Sánchez, B. y Valcárcel, P.M. (1993). *Diseño de Unidades Didácticas en el área de ciencias experimentales*. Enseñanza de las ciencias 11(1): 33-44.
- Sánchez, B. y Valcárcel, P.M. (2000). *Cambios y dificultades tras un programa de formación*. Enseñanza de las ciencias 18(3): 423-437.
- Sánchez, B. y Valcárcel, P.M. (2000). *Cambios y dificultades tras un programa de formación*. Enseñanza de las ciencias 18(3): 423-437





La percepción de la formación humanista en la era global Una experiencia de formación integral universitaria

[REGRESAR](#)

Jacqueline Gómez Mayorga^{*}

Resumen

En la actualidad, los profesionales de todas las disciplinas requieren una formación integral que complemente la capacitación académica con una formación humanista y social. Esto, además de ser una necesidad, es también una exigencia a nivel internacional. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propone que para lograr el desarrollo integral en los estudiantes, se requiere partir de la interrelación de los contenidos humanistas y culturales, articulados a la capacitación técnica y científica. Como parte de su oferta académica, la Universidad Intercontinental ofrece cursos de formación humanista con el compromiso de formar estudiantes capacitados y excelentes ciudadanos que atiendan a las demandas de su entorno social. En la experiencia de impartir los cursos de formación, hemos identificado un desinterés generalizado en los estudiantes por los temas humanistas, por ello realizamos un *diagnóstico de percepción* para conocer su opinión en torno a dichas materias y de esta manera atender a sus necesidades formativas. Presento algunos de los resultados del *diagnóstico*, acerca de la percepción del entorno social de los Universitarios y sus intereses personales comparados con los procesos, estrategias y métodos utilizados en los cursos.

Palabras clave: percepción, formación humanista, formación integral, jóvenes universitarios

Abstract

Nowadays, professionals of all disciplines need an integral formation as a complement of the academic training. Humanistic and social formation is not only a real necessity but also an international exigency. In

^{*} Licenciada en Comunicación Social y Maestra en Ciencias y Artes para el Diseño por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es docente-investigadora del Centro de Formación Humanista de la Universidad Intercontinental, en donde imparte clases en las materias de formación humanista y realiza investigación en torno al tema de la formación integral y humanista universitaria. jac3.1416@gmail.com.

Mexico, the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES, in spanish) proposes that to achieve an integral development in students, is important to depart from the interrelationship between the humanistic and cultural contents articulated to the technical and scientific training. As part of its academic offer, Intercontinental University offers courses of humanistic formation with the commitment to form qualified and excellent civil students who attend to the demands of their social environment. In our experience of giving these humanistic courses, we have identified a generalized disinterest in students. For this reason we carried out a diagnosis of perception to know the students' opinion concerning the mentioned matters, identifying their formative necessities to attend them. I present some of the results of the diagnosis about the following topics: student perception of social environment and personal interests, compared with processes, strategies and methods used in the courses.

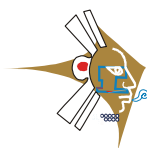
Key words: perception, humanistic formation, integral formation, university students.

Introducción

En estos tiempos apostar por una formación integral resulta más complejo de lo que se pudiera suponer. Dentro del ámbito educativo universitario existe la tendencia a formar individuos que respondan a las demandas mundiales, capacitados para desarrollarse profesional y socialmente desde una lógica global. La idea de globalización conlleva un acento en las necesidades socio-económicas y en la promoción de conocimiento científico-tecnológico específico. Dentro de este contexto, lo humanista se considera aparte. Se promueve con cierto énfasis en los discursos oficiales e institucionales subrayando la necesidad de formar profesionales íntegros y buenos ciudadanos con sensibilidad hacia los problemas de la comunidad y de la sociedad, pero algo en ello suena contradictorio.

La contradicción de la formación integral se evidencia en la práctica. Cuanto más se habla de y se promueve la perspectiva humanista en las universidades, el mundo vive día a día casos de falta de sensibilidad humana, carencia de compromiso comunitario y detrimento del sentido ético social. Si con base en este contexto se busca convencer al estudiante universitario acerca de la importancia de la perspectiva humanista para su desarrollo profesional, y éste percibe en su realidad cotidiana incongruencias con respecto a esta perspectiva, es cuando se afirma que apostar por la formación integral es un asunto complejo, no obstante, prioritario.

En México, las instituciones educativas universitarias, públicas y privadas, están obligadas a brindar una formación integral que incluya un enfoque humanista y social. Más



allá de la obligación, algunas universidades o sus académicos asumen un serio compromiso por incorporar este enfoque en la oferta académica, pero existen pocos espacios de discusión e investigación en torno al tema.

En el caso de la Universidad Intercontinental (UIC) se ofrecen tres cursos de formación humanista¹ dedicados 1) a reflexionar el sentido de lo humano, 2) a dialogar en torno a los principales problemas socioculturales de la actualidad y 3) a reconocer la importancia de la ética en el contexto profesional y cotidiano. Los cursos son el complemento en el desarrollo profesional de los universitarios en la búsqueda de la formación integral.

No obstante los buenos propósitos, en la experiencia de impartir los cursos de formación humanista² los docentes de la UIC hemos detectado cierta inconformidad en los estudiantes. Por tal razón el Centro de Formación Humanista³, encargado de los cursos, propuso la elaboración de un diagnóstico para conocer la percepción de los estudiantes acerca de este tipo de materias y con base en ello atender sus necesidades formativas.

A continuación se describe la propuesta general de formación integral humanista de la UIC, los objetivos del diagnóstico y resultados basados en la percepción del entorno social de los universitarios, en intereses personales y en datos acerca de los procesos, métodos y estrategias utilizadas en los cursos.

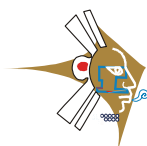
La formación como proceso humano integral

Para hablar de formación integral y humanista la reflexión que hace Noam Chomsky al referirse a la idea de democracia sirve como preámbulo: “ Si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente la acción y la conducta serían democráticas, pero sabemos que no es así. En principio, cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema” (2009, p. 25). Así mismo sucede con la formación integral y

¹ La formación humanista es el enfoque implícito en los tres principios rectores de la Universidad Intercontinental: alto nivel académico, inspiración cristiana y orientación social.

² Los cursos de formación se ofrecen desde 1998 y a lo largo del tiempo han cambiado de nombre pero no de perspectivas: humana, sociocultural y ética. Para el diagnóstico se trabajó con los cursos: *El significado de lo humano*; *México, sociedad y cultura*; *Reflexiones éticas contemporáneas*.

³ Actualmente es el Departamento de Integración Humana.



humanista en el ámbito universitario nacional: cuanto más necesario resulta hablar de ellas en las instituciones educativas, menos humanista e integral es el sistema.

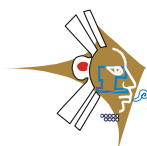
Se vive una auténtica crisis formativa. El sentido humano se confunde entre valores gastados y falsos valores de consumo inmediato. Sí es urgente apostar por una idea de formación profesional integral pero no como un “paquete todo incluido” o “llave en mano” que responsabiliza únicamente a la institución educativa, sin compromiso alguno del estudiante o la familia. Por el contrario, una propuesta formativa integral exige responsabilidad del estudiante, porque la formación es un proceso, es una experiencia de vida que lleva su tiempo y su espacio específicos según la comunidad, el grupo o el sujeto en formación. Aunque ahora se oye hablar de la importancia de la perspectiva humana en las profesiones, es solo discurso vacío si en la práctica no existe una toma de postura real traducida en un ejercicio profesional sensible a los problemas del entrono social cotidiano. Esto es lo que las instituciones deben fomentar en interacción dialógica con la comunidad universitaria.

En el Centro de Formación Humanista de la UIC se desarrolló el Proyecto Educativo del Centro de Formación⁴ (PEC) con fundamentos y líneas de acción para dar sustento a los contenidos de los cursos y bases a la labor docente (Centro de Formación Humanista, 2005a). Los tres principios que definen la filosofía institucional así como a los cursos de formación son la perspectiva humanista, la orientación social y la responsabilidad ética.

Para poner en práctica los principios filosóficos, se trabajó una propuesta de formación basada en los enfoques de la mediación cultural (Ferry, 1997) y la hermenéutica reflexiva (Ricoeur, 2003; 2001; 1991). La propuesta de Ferry consiste en dirigir con intención las mediaciones culturales presentes en la vida universitaria y social que, en sí mismas, son los mecanismos que propician el proceso formativo del sujeto. Y la idea de hermenéutica reflexiva refuerza el sentido de ser humano como ser interpretativo, como ser reflexivo y mediador, como sujeto responsable de su propio proceso formativo.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta formativa sustentada en el PEC y diseñada para los cursos o materias de formación humanista, entiende la formación como una mediación cultural intencionada que busca promover un ejercicio reflexivo, interpretativo y dialógico con el entorno sociocultural de referencia del sujeto. Como se lee en el PEC:

⁴ Los cursos impartidos con base en la propuesta del PEC fueron: Significado de lo humano; México Sociedad y Cultura; y Reflexiones Éticas Contemporáneas. En la actualidad estos cursos se actualizaron para contemplar el Plan de Desarrollo Institucional Vigente, pero su base teórica tiene como principal referencia el PEC.



...se propone ubicar al proceso formativo como aquel que contribuye a que los estudiantes sean conscientes de su configuración como sujetos históricos y culturales — conciencia del trayecto— y que promueve en ellos y ellas los medios para constituirse como sujetos de acción social, académica y cultural. Todo ello, en el marco de su ejercicio profesional y de ciudadanía y bajo una perspectiva ética humanista y de compromiso social, como construcción intencionada de su proyecto profesional. (*op.cit.* p. 22)

En términos pedagógicos, la perspectiva teórica sustentada para los cursos de formación humanista es de carácter constructivista, porque es el propio sujeto en formación, es decir, el estudiante, quien da significado a su entorno social, asume la presencia del otro, interactúa y construye sentido en el actuar (Centro de Formación Humanista, 2006; 2005b). Y desde esta perspectiva la formación integral que promueve la Universidad se encuentra ligada a las ideas de cultura, de ciudadanía y de sentido humanista de las profesiones para el beneficio social y no sólo económico. Para el investigador o el docente lo anterior puede ser un objetivo claro pero no lo es tanto para el estudiante.

En la práctica y fuera del mero terreno conceptual la promoción de una perspectiva humanista a través de los cursos de formación es un reto cotidiano para los docentes. En el aula lo importante es pensar en los sujetos en formación. Lo pertinente es dirigir la mirada hacia los jóvenes universitarios pues son ellos quienes se están formando con los cursos y, por lo tanto, no se puede pensar el proceso formativo sin su participación activa. Pero fomentar una posición crítica humanista y ética que incida en el contexto social de los estudiantes no es tarea fácil. Los universitarios están ansiosos por integrarse al mundo como es y poco reflexionan acerca de aquello que no signifique dinero, negocio o éxito. Es una tendencia mundial. Aunque ellos son conscientes de que las cosas no marchan como deberían, de que existen problemas y crisis en varios ámbitos, es difícil que se detengan a reflexionar, porque su ímpetu es dinámico y vertiginoso, tal cual se presentan los tiempos de hoy.

En la experiencia de impartir los cursos, los docentes registramos aspectos como desempeño, aprovechamiento y opiniones expresadas por parte de los estudiantes. Aunque contamos con experiencias muy satisfactorias y propositivas, también detectamos desinterés. Por tal situación se pensó en trabajar estrategias para atender no solo a las demandas institucionales, sino enfocarse en las necesidades formativas de los universitarios. Si los jóvenes son agentes activos dentro del proceso de formación, es necesario conocer su manera de pensar y su experiencia.



Delimitación para el diagnóstico

Al impartir los cursos de formación los docentes solemos tener dificultades cuando buscamos provocar en los universitarios reflexiones en torno a situaciones sociales o culturales relacionadas con el entorno, la vida cotidiana o el contexto profesional, en específico cuando éstas requieren ser dialogadas desde una perspectiva humanista o ética. En general, los jóvenes suelen mostrarse poco interesados y ajenos a los problemas planteados. Por tal motivo se propuso el diagnóstico, para conocer la percepción de los estudiantes acerca de los cursos de formación.

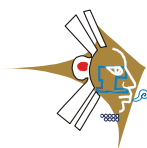
A partir de las indagaciones realizadas para conformar el estado del arte del diagnóstico, en materia de formación humanista (Departamento de Formación Humanista, 2011), se detectaron escasos estudios sobre las necesidades formativas de los estudiantes y acerca de la percepción que los jóvenes tienen de este tipo de cursos. Lo anterior se debe a que la mayoría de los trabajos se centran en los contenidos pedagógicos y buscan cumplir institucionalmente, pero es mínimo lo que se puede consultar referente a estudios sobre los universitarios y acerca de la formación humanista universitaria⁵.

En el caso del diagnóstico realizado se buscó centrar la mirada en el estudiante para conocer mejor sus necesidades, inquietudes, preocupaciones e intereses, de tal manera que se contara con información con la cual enriquecer los contenidos de las materias, reflexionar acerca de su pertinencia y actualizar los materiales didácticos. Todo ello con base en la premisa de brindar una educación integral que contemple la reflexión en torno a aspectos de índole humanista, en beneficio de los futuros profesionales y de la sociedad.

El diagnóstico consideró acercamientos cualitativos y cuantitativos acerca de la percepción de los estudiantes en relación con sus experiencias formativas (Creswell, 1994; Denzin y Lincoln, 2003; Florez, 2005; García-Córdoba, 2005; Maxim, 1999; Navaridas, 2002). Con base en una perspectiva constructivista se trabajó desde tres aspectos fundamentales: la formación (proceso), lo humanista (intención) y lo experiencial (contexto e interacción). El trabajo se desarrolló como un estudio descriptivo mediante estadística básica a través de muestreo.

El planteamiento teórico-metodológico se fundamentó en teorías relacionadas con la formación y el contexto universitario (De la Torre y Tejeda, 2007; Díaz-Barriga y

⁵ Se recomienda el estudio acerca de jóvenes universitarios: De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES.



Hernández, 2006; Eagelton, 2001; Gadamer, 1999; Piña, 2002; Yurén y Navia, 2004; Yurén, 2002); el contenido pedagógico del Proyecto Educativo del Centro de Formación Humanista (*op.cit.*). También se tomó en cuenta la opinión de los maestros a partir de una guía básica basada en su experiencia en aula y se definieron categorías, variables y dimensiones de análisis para la interpretación de la información.

Se consideraron:

5 variables básicas: estructura, contexto, sujetos, estrategias y prácticas

5 categorías de análisis: marco institucional, interacciones, sujetos en formación, procesos y métodos, tipos de prácticas

3 dimensiones: formativa, constructiva y pragmática.

Dimensiones de análisis

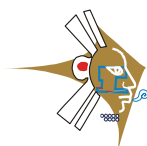
Las dimensiones de análisis se definieron con base en la propuesta teórico-metodológica del diagnóstico y basada en la delimitación conceptual del PEC (*ibid.*). Cada dimensión acentúa un enfoque teórico y apoyan la metodología con base en la cual se analizaron e interpretaron datos según categorías.

Dimensión formativa: Describe el enfoque que sustenta el estudio, en torno a la formación humanista universitaria. La formación humanista se entiende como un proceso formativo que requiere de algunos componentes esenciales: subjetividad del sujeto en formación, reflexividad, temporalidad, mediación cultural, alteridad, auto-comprensión y expresión de la identidad⁶.

Dimensión constructiva: Responden a una lógica constructivista del aprendizaje, así se estudian los procesos de construcción del conocimiento a partir de la experiencia, el uso de las habilidades mentales y cognitivas y la puesta en práctica en los contextos de los estudiantes. Los conceptos relacionados con esta dimensión son: habilidades (diálogo, argumentación, reflexión y crítica), actitudes, sentido y significado, conocimientos previos, formación de conceptos, organización, procedimientos, relación de la teoría y práctica.

Dimensión pragmática: Se ubica el problema en contexto. Es analizar la puesta en práctica de la formación humanista. El concepto principal para indagar desde esta

⁶ En la propuesta pedagógica se habla de identidad narrativa en concordancia con un enfoque hermenéutico de la formación.



dimensión es la experiencia. Los tipos posibles de experiencias a considerar fueron: experiencia personal, experiencia escolar, experiencia universitaria, experiencia institucional, experiencia formativa, experiencia sensible. Los conceptos que se relacionan con y hacen referencia a la dimensión pragmática son: situación, interacción, actitud (deseo, propósito, motivación), experiencia, continuidad, sensibilidad, contexto cotidiano, ambientes de aprendizaje, intersubjetividad.

Con base en este corpus se diseñó la encuesta para que a través de los reactivos se conociera la percepción del estudiante y pudieran ser relacionados con los objetivos y propósitos planteados. Como producto, el instrumento para la encuesta fue un cuestionario conformado por 57 preguntas, distribuidas en 9 temas y 4 tipos de pregunta. En el presente trabajo se muestran resultados de solo tres temas de acuerdo con la siguiente relación:

Tabla 1. Relación de temas, variables y categorías

Temas	Núm. de reactivos o preguntas considerados	Principales variables relacionadas	Principales categorías relacionadas
Intereses personales	9	Contexto Sujetos	Interacciones Sujetos en formación
Entorno	6	Contexto Sujetos	Interacciones Sujetos en formación
Procesos, métodos y estrategias	9	Estrategias Prácticas	Interacciones Procesos y métodos Tipos de prácticas

Con fundamento en las dimensiones propuestas y tomando en cuenta las variables y categorías analíticas se diseñaron las preguntas y se interpretó la información. Aquí se describen algunas de las correlaciones realizadas, con base en la delimitación a partir de los tres temas propuestos:

Sujetos - Sujetos en formación: define específicamente al **estudiante** o lo que se refiere directamente a éste: intereses, necesidades, preferencias y sugerencias de los universitarios; por consecuencia implica asuntos de **identidad**. Los aspectos que aquí se presentan acerca de los sujetos en formación son: **intereses y necesidades personales**.

Interacciones – Contexto: la **interacción** está en implícita relación con el **contexto** pues se piensa que la experiencia de aprendizaje sucede en interacción con el entorno cotidiano del sujeto en formación (Dewey, 1997; 1989). En específico aquí se tomaron en cuenta tipo de actividades, sucesos y relaciones intersubjetivas que suceden en los distintos espacios, ambientes o **entornos** en los que interactúa el universitario. Como contexto



general se consideró el **contexto universitario**, pues es donde acontecen diversas relaciones y experiencias significativas entre los estudiantes y no se limita a un solo espacio físico: dentro del salón de clases, fuera del salón de clases, dentro de la universidad, fuera de la universidad. Los aspectos que aquí se consideran relacionados con las interacciones de los universitarios son: **percepción del mundo y vinculación con la realidad**.

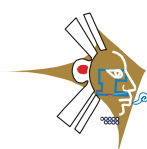
Procesos y métodos – tipos de prácticas y estrategias: aquí se hace referencia a los **métodos** utilizados y a los **procesos** de enseñanza-aprendizaje, así también a las implicaciones pedagógicas y didácticas relacionadas. Las **prácticas** son los procesos o formas de intercambio en distintos entornos: tipos de prácticas sociales, culturales, universitarias, entre otras. Los aspectos que se mencionan como procesos y métodos en relación con las prácticas y estrategias son: predisposición frente a los cursos, diseño de estrategias y materiales específicos, ubicación de la lectura en los cursos y su vida cotidiana, uso y presencia de las tecnologías de información y comunicación, pertinencia y significado en su formación.

Tabla 2. Temas y tipos de preguntas que integró la encuesta

Temas	Tipos de preguntas
1.- Datos generales	a. preguntas abiertas (libre respuesta)
2.- Datos escolares	
3.- Sobre la universidad y sus materias o cursos de formación	
4.- Sobre la experiencia de cursar la materia de formación	
5.- Sobre los maestros	b. preguntas cerradas (opciones de respuestas)
6.- Intereses personales	c. preguntas mixtas (preguntas cerradas y abiertas)
7.- Sobre el entorno	
8.- Sobre los procesos, estrategias y métodos utilizados en el curso	d. preguntas de valoración
9.- Datos socio-demográficos	

En el presente trabajo se exponen los resultados de encuesta que responden a las siguientes preguntas derivadas de los temas propuestos:

- 1) ¿Cuáles son los intereses de los jóvenes universitarios?
- 2) ¿Cómo perciben su entorno?
- 3) ¿Qué opinión tienen los estudiantes acerca de los procesos y métodos utilizados en los cursos de formación?



La delimitación del estudio para la aplicación de la encuesta se trabajó de la siguiente manera:

Tabla 3. Datos generales para la encuesta de percepción

Universo	Estudiantes de licenciatura de la UIC
Población	Estudiantes que al momento de la aplicación cursaban alguno de los cursos de formación humanista.
Muestra estratificada	Por área: Administrativa Humana Diseño y comunicación De la salud Por materia: Significado de lo humano México, sociedad y cultura Reflexiones éticas contemporáneas
Otros datos a tomar en cuenta para la muestra	Género Edad (menores de 32 años) Semestre Horario
Herramienta para la recolección de datos	Encuesta
Instrumento	Cuestionario semi-abierto
Levantamiento de la información	Plataforma de encuestas de la Universidad
Enfoque	Cuali-cuantitativo

Descripciones e interpretaciones

La encuesta se aplicó a 81 estudiantes de la UIC⁷, dentro de un rango de edades de 19 a 28 años, predominando jóvenes de 21 y 24 años, de los cuales la mitad son mujeres. Todos los estudiantes cursaban alguna de los cursos de formación al momento de la aplicación de la encuesta:

Curso 1. Significado de lo humano (primeros semestres)

Curso 2. México, sociedad y cultura (semestres intermedios)

Curso 3. Reflexiones Éticas Contemporáneas (últimos semestres)

9 de cada 10 estudiantes tomaban la materia en grupos mezclados, con una participación de 12 licenciaturas.

⁷ El diagnóstico se realizó por fases. La primera fase inició en 2008 y de ella corresponden los datos.

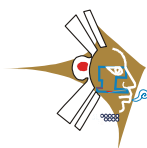


Tabla 4. Número de estudiantes encuestados por licenciatura

LICENCIATURA	ESTUDIANTES
COMUNICACIÓN	16
MERCADOTECNIA	15
ADMINISTRACIÓN HOTELERA	12
ADMINISTRACIÓN ESTRATÉGICA	9
DERECHO	8
RELACIONES COMERCIALES INTERNACIONALES	6
FILOSOFÍA	4
PSICOLOGÍA	4
PLANIFICACIÓN DE SERVICIOS TURÍSTICOS	3
TECNOLOGÍAS Y SISTEMAS DE LA INFORMACIÓN	2
ARQUITECTURA	1
CONTADURÍA Y FINANZAS	1
TOTAL	81

Tabla 5. Número de estudiantes por curso

Nombre de la Materia o Curso	Frecuencias
Significado de lo humano	15
México sociedad y cultura	28
Reflexiones Éticas Contemporáneas	38
Total	81

Para este trabajo se comparten resultados sin especificar género ni licenciatura, dado que interesa dar a conocer información general de jóvenes universitarios en torno a los temas contemplados.

I. Sujetos – Sujetos en formación – intereses y necesidades

¿Cuáles son los intereses de los jóvenes universitarios?

Los reactivos diseñados indagan intereses, necesidades y preferencias de los estudiantes. Con ello se buscó conocer prioridades personales y profesionales; temas y actividades de interés; y ubicación de los cursos dentro de sus necesidades formativas.

Prioridades:

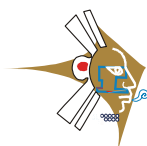


Tabla 6. Prioridades profesionales de los estudiantes, valoración en porcentajes⁸

Prioridades	+ 1	2	3	4	5 -
dedicarte al negocio familiar	7.4	14.8	12.3	11.1	50.6
poner tu negocio o empresa propia	35.8	21.0	17.3	7.4	14.8
trabajar en una empresa	28.4	25.9	19.8	16.0	6.2
trabajar en el área académica y de docencia	9.9	8.6	14.8	14.8	44.4
trabajar en el sector publico (instituciones de gobierno)	12.3	13.6	27.2	13.6	27.2
estudiar un postgrado	11.1	8.6	6.2	6.2	60.5
aun no tengo claro lo que pienso hacer al finalizar mis estudios	12.3	7.4	19.8	24.7	29.6
Casarme	38.3	19.8	16.0	11.1	13.6

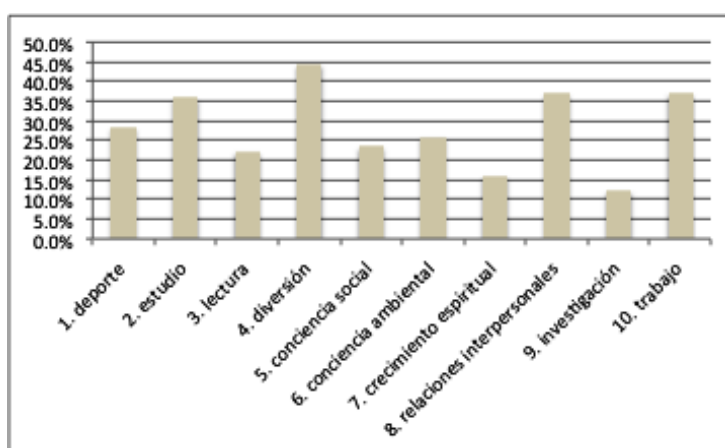


Figura 1. Principales intereses en su vida actual

Temas y actividades:

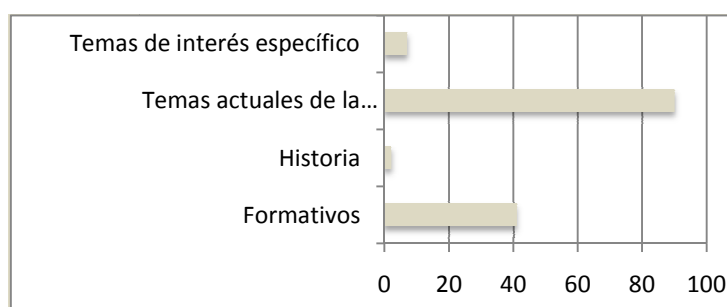


Figura 2. Temas que les gusta trabajar

⁸ En las preguntas de valoración 1 es para la mayor valoración y 5 para la menor. Aplica en todos los casos.



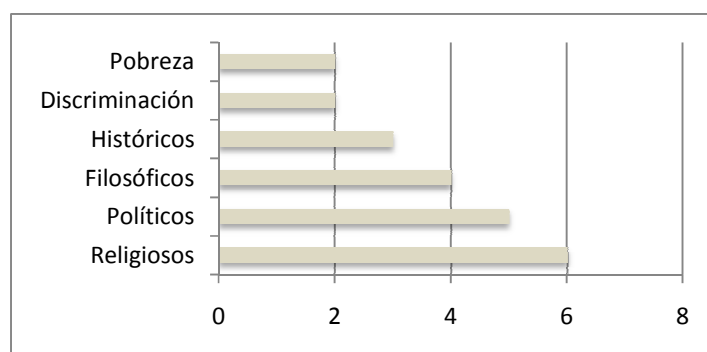


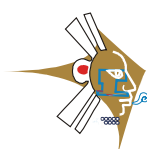
Figura 3. Temas que no les gustan trabajar.

Tabla 7. Actividades que les gusta realizar en el curso

Actividades	Porcentajes
Trabajo audiovisual	8%
Trabajo colectivo	6%
Trabajo docente	1%
Trabajo escrito	6%
Trabajo individual	18%
Trabajo participativo	59%
Trabajo teórico	2%
Total general	100%

Tabla 8. Actividades que no les gusta realizar en el curso.

Actividad	Porcentajes
Trabajo audiovisual	1%
Trabajo colectivo	2%
Trabajo escrito	20%
Trabajo individual	43%
Trabajo participativo	21%
Trabajo teórico	12%
Total general	100%



Curso – necesidad formativa:

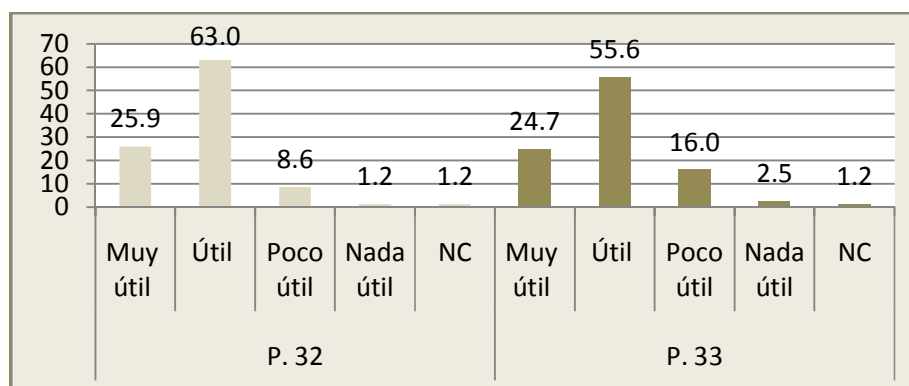


Figura 4. Utilidad de los cursos para su desarrollo personal (P.32, izquierda) y profesional (P. 33, derecha), en porcentajes⁹

Interpretación general para intereses personales de los estudiantes:

Prioridades. Con base en los datos obtenidos, la prioridad de la mayoría de los estudiantes encuestados es trabajar en una empresa, después de concluir sus estudios de licenciatura. Llama la atención que resulta prioritario al menos para casi el 40% de ellos, casarse después de finalizar sus estudios. En contraposición, las opciones en las cuales mostraron menor interés son: estudiar un posgrado, dedicarse a algún negocio familiar y trabajar en el área académica y de docencia. En confrontación con sus intereses se sabe que existe una tendencia en los egresados en ubicarse más en las opciones que no son de su interés por el momento, es decir, una vez que finalizan la licenciatura optan por continuar estudiando, por trabajar como docentes o atender el negocio de la familia. La razón que los lleva a decidirse por estas alternativas es, probablemente, la dificultad de ubicarse en el ámbito empresarial (tabla 6).

Por otro lado, los principales intereses de los jóvenes universitarios son divertirse, las relaciones sociales, trabajar y estudiar. Otros datos contradicen su inclinación por el estudio si se considera su menor atención hacia la investigación y la lectura. Se evidencia también escaso interés en el crecimiento espiritual. Lo anterior deja ver que la prioridad en los universitarios encuestados es el ámbito profesional y la socialización ligada a ello,

⁹ NC = no contestó. Aplica para todos los casos.



aspectos que por supuesto deben apoyarse, pero a la vez se requiere generar estrategias para fortalecer las otras áreas (figura 1).

Temas y actividades. Los temas que más llaman la atención de los jóvenes universitarios son los relacionados con su contexto social actual. Se reconoce en el término *actual* un énfasis hacia el contexto próximo a los estudiantes, es decir, a temas comunes a sus necesidades e intereses personales. También muestran agrado por los temas formativos; dentro del contexto de los cursos de formación éstos están enfocados a la reflexión entorno al ser humano, a la ética y de igual manera al ámbito sociocultural. No obstante, al comparar esta información con los temas que no son de su agrado, se ubica una contradicción ya que los 5 temas de menor interés también son tratados en los cursos. De esto se infiere que el agrado o desagrado de un tema en cuestión está en relación con el tipo de material didáctico, la estrategia pedagógica y didáctica utilizada para que éste sea relevante para el estudiante (figuras 2 y 3).

En cuanto a las actividades que realizan en el curso se presenta como la más grata el trabajo participativo y la menos grata el trabajo individual. Aunque en ambos casos, las gráficas muestran cierta ambigüedad en las respuestas al comparar los porcentajes (ver tablas 7 y 8). No obstante, se puede inferir que existe una tendencia en los estudiantes a preferir la participación mediante la opinión, al menos en este tipo de cursos.

Necesidad formativa. Aunque en el día a día de los cursos de formación los estudiantes muestran desinterés por las materias formativas humanistas, los encuestados reconocen que éstas son útiles e incluso necesarias para su formación tanto personal como profesional. Al menos esto se evidencia en los resultados en donde 7 de cada 10 estudiantes las conciben útiles e incluso muy útiles (figura 4).

2. Interacciones – Contexto – percepción del mundo / vinculación con la realidad

¿Cómo perciben su entorno?

Los reactivos diseñados indagan el tipo de interacciones que suceden en contexto. Un aspecto fundamental del curso es incidir en los espacios cotidianos de los estudiantes y evidenciar la formación como proceso en interacción social y cultural. Aquí se buscó conocer, a través de su experiencia, su percepción del mundo y el tipo de vínculos que hacen entre lo trabajado en cada curso y su realidad.



Percepción del mundo:

Tabla 9. Lo que los estudiantes consideran más importante y menos importante hoy en día, en porcentajes

Lo más importante hoy en día	+ 1	2	3	4	5 -
relaciones sociales	56.8	19.8	7.4	4.9	4.9
profesión	63.0	17.3	3.7	6.2	3.7
saber científico	18.5	19.8	38.3	11.1	3.7
valores humanos	42.0	22.2	21.0	4.9	3.7
dinero	30.9	23.5	25.9	11.1	2.5
diversión	37.0	30.9	18.5	2.5	2.5
tecnología	42.0	30.9	12.3	6.2	1.2
creencia religiosa	7.4	19.8	27.2	21.0	17.3
apariciencia física	16.0	30.9	23.5	8.6	14.8
trabajo	63.0	16.0	7.4	2.5	3.7
posición social	27.2	19.8	23.5	11.1	9.9
postura política	16.0	14.8	29.6	17.3	13.6

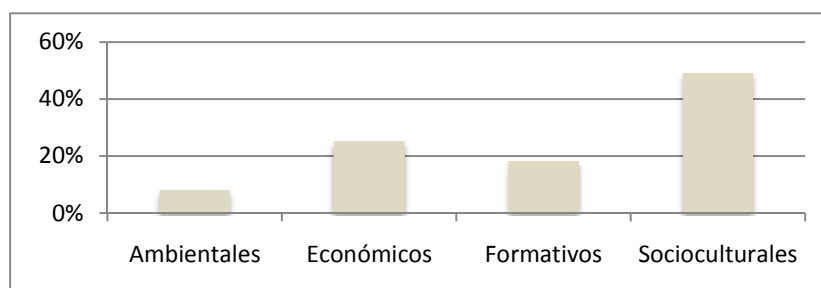


Figura 5. Principales problemas del mundo



Tabla 10. Percepción del mundo a través de los principales medios, en porcentajes

Medios para estar informado acerca de los acontecimientos mundiales	+ 1	2	3	4	5 -
a través de mis maestros	18.5%	44.4%	24.7%	8.6%	1.2%
a través de mi familia	32.1%	37.0%	16.0%	7.4%	4.9%
a través de mis amigos	14.8%	35.8%	27.2%	11.1%	6.2%
a través de la televisión	37.0%	25.9%	14.8%	8.6%	11.1%
a través de la prensa (periódicos, revistas)	42.0%	25.9%	12.3%	8.6%	7.4%
a través de la internet	43.2%	29.6%	9.9%	9.9%	4.9%
a través de la radio	27.2%	25.9%	22.2%	17.3%	2.5%
a través del teléfono celular	4.9%	12.3%	17.3%	22.2%	39.5%

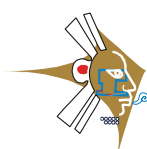
Vinculación con la realidad:

Tabla 11. Vinculación de temas tratados clase con la realidad

Temas tratados en clase	1	2	3	4	5
1. tienen relación con lo que pasa en la realidad	50.6	29.6	9.9	6.2	1.2
2. no tienen relación con lo que pasa en la realidad	6.2	16.0	9.9	19.8	43.2
3. los temas están fuera de mi realidad	7.4	16.0	18.5	16.0	37.0
4. me es difícil ubicar si tienen relación con la realidad	7.4	12.3	18.5	9.9	46.9

Tabla 12. Vinculación de temas de clase con su realidad cotidiana

Vinculación de temas tratados en clase con la realidad	Frecuencias	Porcentaje
He vinculado muchos de los temas con mi realidad	36	44.4
Escasamente he vinculado los temas con mi realidad	41	50.6
De ninguna forma he vinculado los temas con mi realidad	0	0.0
No me he percatado si existe relación entre los temas y mi realidad	0	0.0
Pienso que no hay relación entre los temas y mi realidad	2	2.5
NC	2	2.5
Total	81	100



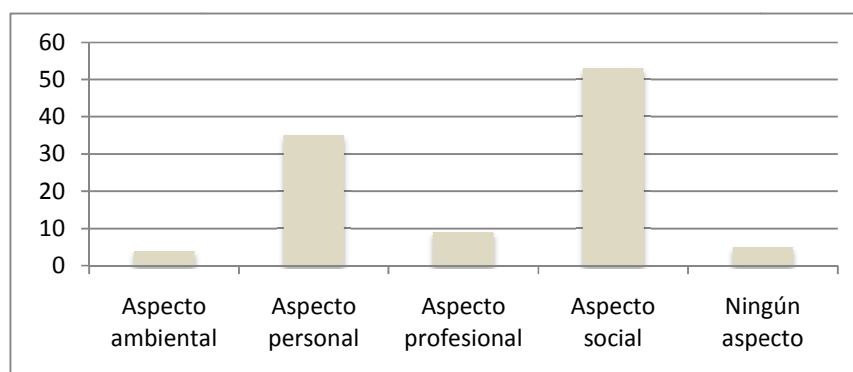


Figura 6. Aspectos que les interesa trabajar en los cursos

Tabla 13. Influencia del curso, en porcentajes

Influencia del curso en	+ 1	2	3	4	5 -
mi toma de decisiones	18.5	39.5	22.2	9.9	7.4
mi percepción del mundo	32.1	37.0	16.0	8.6	3.7
mi inserción en el campo laboral	12.3	38.3	24.7	13.6	7.4
mis valores éticos y sociales	30.9	35.8	16.0	8.6	6.2
mis valores religiosos	9.9	18.5	18.5	17.3	32.1
mi vida cotidiana	19.8	32.1	28.4	11.1	4.9

Interpretación general para percepción del entorno:

Percepción del mundo. Con base en el contexto dentro de cual interactúan los jóvenes universitarios se evidencian aspectos de mayor importancia según perciben su entorno. Los resultados muestran que para la mayoría de los estudiantes encuestados lo más importante es su profesión, el trabajo y las relaciones sociales. Opiniones que coinciden con sus intereses personales, expresados en la figura 1. Un dato que llama la atención es que otorgan el mismo grado de importancia a los valores humanos y a la tecnología (42% de los estudiantes opinaron que son lo más importante). Así mismo, dentro de la tabla de valoración se evidencia mínimo interés por los asuntos espirituales, políticos y la apariencia física (tabla 9).

De igual manera, su percepción del mundo evidencia su opinión con respecto a los principales problemas del mundo (figura 5). Para la mayoría de los universitarios



encuestados los principales conflictos que se viven en la actualidad son socioculturales y económicos, como tercer problema ubican los asuntos formativos y en cuarto lugar los ambientales. Todas estas problemáticas son discutidas en los tres cursos de formación y, con base en la experiencia docente, se sabe que los estudiantes son conscientes de las crisis que se viven en estos ámbitos aunque en ocasiones se muestren indiferentes.

Lo anterior se relaciona con la forma como los estudiantes se enteran de lo que sucede a su alrededor. Con respecto a este tema se presentan como principales medios internet, prensa (periódicos, revistas) y la familia. Llama la atención que para la mayoría de los estudiantes el medio que menos consideran para enterarse de lo que acontece en el mundo es el teléfono celular. Probablemente el teléfono no lo ubiquen como un medio de comunicación desde la perspectiva de difusión de información, sino más como un objeto de divertimento (tabla 10).

Vinculación con la realidad. Para este caso la mitad de los estudiantes consideran que los temas tratados en los cursos tienen relación con lo que acontece en su realidad. A la otra mitad le cuesta hacer el vínculo. Esto quizá se deba al tipo de estudiante, es decir, es más fácil para los estudiantes que cursan carreras de las áreas humanistas y sociales, ubicar los vínculos de la propuesta formativa humanista (tablas 11 y 12).

En cuanto a los aspectos que los estudiantes prefieren trabajar en los cursos sobresale lo social y lo personal pero hay escaso interés en el vínculo con lo profesional (figura 6). Aunque reconocen la utilidad de los cursos de formación, al parecer les cuesta hacer la relación con su profesión en términos curriculares. Esto se evidencia en las respuestas de la tabla 13, en donde la mayoría reconoce que las materias influyen en su percepción del mundo y en sus valores éticos y sociales, pero no tanto en la toma de decisiones, ni en la inserción en el campo laboral.

3. Procesos y métodos – tipo de prácticas y estrategias –

¿Qué opinión tienen los estudiantes acerca de los procesos y métodos utilizados en los cursos de formación?

Para este tema se tomó en cuenta la opinión de los encuestados con base en preguntas de valoración, en su mayoría, con la finalidad de conocer cómo perciben los procesos y métodos utilizados y como interpretan el tipo de prácticas y estrategias didácticas. Se obtuvo información para indagar en torno a predisposición frente a los



cursos, diseño de estrategias y materiales específicos, ubicación de la lectura en los cursos y su vida cotidiana, uso y presencia de las tecnologías de información y comunicación, pertinencia y significado en su formación.

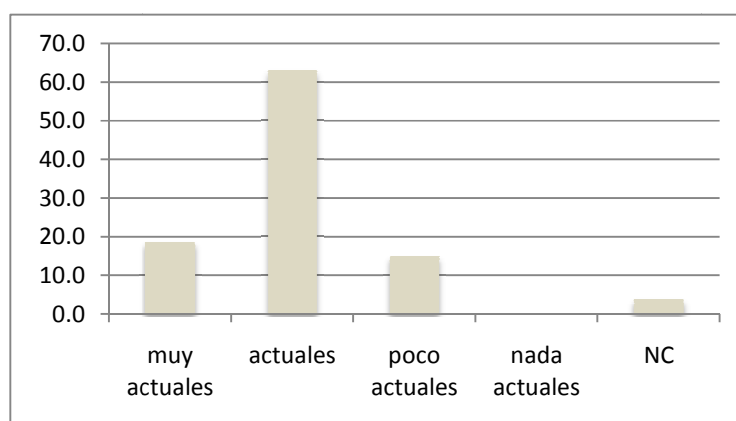


Figura 7. Contenidos del curso

Tabla 14. Actividades realizadas en clase, preferencia en porcentajes

Preferencia de actividades a realizar en clase	1	2	3	4	5
1. leer	28.4	28.4	22.2	12.3	6.2
2. escribir	23.5	32.1	30.9	4.9	6.2
3. trabajar en equipo	38.3	32.1	12.3	6.2	8.6
4. exponer algún tema	30.0	34.6	13.6	13.6	4.9
5. dar mi opinión	44.4	24.7	8.6	13.6	4.9
6. asistir a conferencias	18.5	22.2	27.2	13.6	13.6
7. realizar actividades fuera del salón	29.6	21.0	17.3	14.8	12.3
8. realizar ejercicios escritos	18.5	21.0	33.3	13.6	7.4
9. analizar audiovisuales (películas, series televisivas, videos, etc.)	43.2	23.5	7.4	11.1	9.9
10. dinámicas de integración	21.0	34.6	16.0	12.3	11.1



Tabla 15. Frecuencia en la utilización de materiales didácticos

Frecuencia en el uso de materiales didácticos	1	2	3	4	5
textos escritos	28	14	17	7	0
materiales audiovisuales	20	19	23	4	0
juegos didácticos	7	13	26	20	0

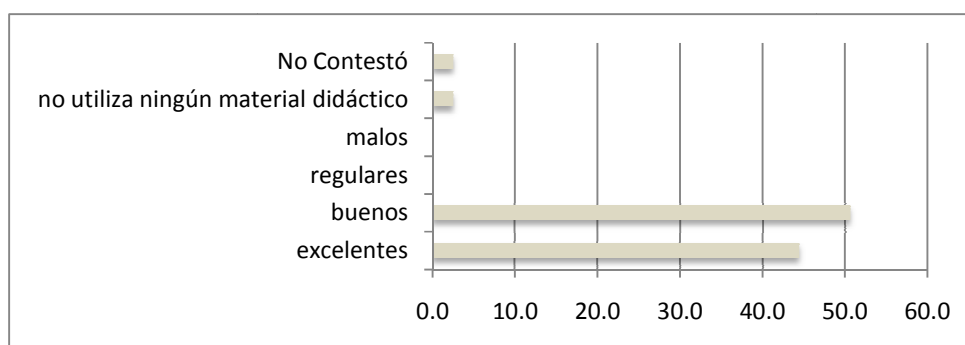


Figura 8. Materiales didácticos utilizados por los maestros

Tabla 16. Claridad en conceptos según material utilizado, en porcentajes

Claridad en los conceptos con:	+ 1	2	3	4	5 -
1. textos escritos	24.7%	46.9%	21.0%	3.7%	0.0%
2. materiales audiovisuales	48.1%	40.7%	3.7%	3.7%	0.0%
3. explicaciones orales	44.4%	43.2%	8.6%	0.0%	0.0%

Tabla 17. Textos escritos que consideran idóneos

Textos escrito idóneos para trabajar en los cursos	1	2	3	4	5
1. textos literarios (novela, cuento, ensayo)	17.3%	30.9%	23.5%	14.8%	11.1%
2. textos filosóficos y/o religiosos	16.0%	9.9%	24.7%	28.4%	18.5%
3. textos científicos (artículos arbitrados, libros, tesis, trabajos de investigación)	14.8%	27.2%	33.3%	14.8%	6.2%
4. notas periodísticas (columnas, editoriales, etc.)	25.9%		24.7%	4.9%	3.7%
5. textos sobre la vida cotidiana (divulgación, blogs, diarios, revistas, etc.)	35.8%	25.9%	22.2%	8.6%	4.9%
6. ningún tipo de texto escrito	6.2%	9.9%	19.8%	6.2%	48.1%



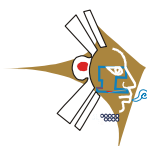
Tabla 18. Medios de Información y Comunicación como apoyos didácticos idóneos

Porcentaje	+ 1	2	3	4	5 -
1. cine (o películas en dvd)	50.6%	19.8%	17.3%	2.5%	6.2%
2. radio	18.5%	27.2%	24.7%	16.0%	9.9%
3. televisión	28.4%	25.9%	27.2%	9.9%	4.9%
4. internet	48.1%	24.7%	13.6%	4.9%	3.7%
5. video juegos	8.6%	9.9%	18.5%	19. 8%	39.5%
6. celular	7.4%	9.9%	17.3%	17.3%	44.4%

Interpretación general para procesos, métodos y estrategias

La opinión de los estudiantes es importante para mejorar los procesos, métodos y estrategias diseñadas pues son ellos los sujetos en formación, por lo tanto es clave interpretar sus necesidades formativas. De acuerdo con su experiencia al cursar las materias de formación, alrededor del 80% de los jóvenes encuestados consideraron que los contenidos son muy actuales o actuales (figura 7); la mitad de los estudiantes ubican la pertinente relación con la realidad de lo trabajado en clase. En cuanto a sus preferencias por las actividades que realizan en aula, se refuerza la necesidad del trabajo participativo al preferir dar la opinión y realzar actividades en equipo, en particular hay interés por el análisis audiovisual. Por otro lado, es evidente el desinterés por realizar actividades fuera del salón de clases y por las actividades de integración (tabla 14).

En los cursos de formación se pone énfasis en el uso de materiales didácticos como textos escritos, audiovisuales, entre otros. Según la opinión de los estudiantes encuestados, ellos tienen preferencia por el uso de materiales audiovisuales, principalmente cine e internet (tablas 16 y 18). Pero la información deja ver que en los cursos se utiliza más el material escrito (tabla 15). Aunque los estudiantes suelen no estar del todo conformes con realizar mucha lectura, la mayoría considera que los materiales utilizados por los maestros, entre ellos los escritos, son excelentes o buenos (figura 8). No obstante, es importante tomar en cuenta el dato cuando hay una tendencia en los estudiantes a preferir materiales audiovisuales, pues consideran que con ellos quedan más claros los conceptos tratados (tabla 16). Y en lo que concierne al material escrito se evidencia el desinterés por materiales de índole filosófico o histórico, predominando un gusto por textos de divulgación acerca de la vida cotidiana y literarios. Finalmente, es pertinente mayor indagación en las



valoraciones de la tabla 17, donde se aprecia que al menos la mitad de los estudiantes optan por no trabajar textos escritos.

Conclusión. Una formación integral para una comprensión crítica de la realidad

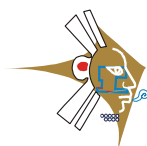
Los datos del diagnóstico se presentan como información que es necesario compartir y dialogar académicamente. Es importante reflexionar en torno al quehacer formativo tomando en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes para trabajar en la búsqueda de una formación integral que atienda no solo al individuo como futuro profesional, sino a éste como persona.

Los todavía escasos trabajos en el ámbito de la formación humanista universitaria dejan ver un camino poco andado con problemas importantes por trabajar como la fragilidad de los vínculos humanos, el desinterés por el desarrollo espiritual y comunitario que viven actualmente muchos estudiantes. Es importante escuchar a los jóvenes, no porque literalmente tengan la respuesta, sino porque analizando sus opiniones se puede enriquecer la propuesta formativa.

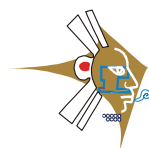
Lo que dejan ver los datos aquí mostrados es el interés de los universitarios por su formación profesional, pero también existe una respuesta automática a las exigencias de un contexto global en donde predomina una sobrevaloración del ámbito económico-profesional, en detrimento de lo personal y espiritual. Como formadores, hay que tener presente que la intención no solo es formar profesionales competentes, sino excelentes ciudadanos comprometidos con los problemas de la sociedad.

Referencias

- ANUIES (2004), *La Educación Superior en el Siglo XXI*, Anuies, México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Argentina.
- Centro de Formación Humanista (2006). *Cursos de Formación Humanista. Propuesta Curricular. Microcurrículum*. Centro de Formación Humanista, Departamento de Integración Humana, Universidad Intercontinental, México, documento interno.



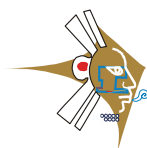
- _____ (2005a). *Proyecto Educativo del Centro de Formación Humanista: sus fundamentos, líneas de acción y condiciones organizativas*. Universidad Intercontinental, Departamento de Integración Humana, Centro de Formación Humanista, México, documento interno.
- _____ (2005b). *Programa de Desarrollo Curricular de los Cursos de Formación Humanista 2005-2008*. UIC, documento interno.
- Chomsky, N. (2009). Educar para la Libertad, un diálogo con Donaldo Macedo. *La (des)educación*. 4ª edición, Biblioteca de bolsillo, España, pp. 23-44.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Colofón, México.
- Coll, C. (1997) *¿Qué es el constructivismo?* editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- Creswell, J. (1994). *Research design. Qualitative & Cuantitative Aproaches*. SAGE publications, USA.
- De Certeau, M., Giard, L., Mayol, P. (2006), *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México.
- De la Torre, S. y Tejada, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, Nº 44, (Ejemplar dedicado a: Educación de adultos), pp. 101-132.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES.
- Departamento de Integración Humana (2005). *Plan Institucional para la Formación Integral de la Comunidad Universitaria UIC*. Departamento de Integración Humana, Dirección General de Desarrollo Integral, Departamento de Integración Humana, Universidad Intercontinental, México, documento interno.
- Denzin N. y Lincoln Y., (editors) (2003). *Collectig and interpreting qualitative materials*. SAGE publications, USA.



- Departamento de Formación Humanista (2011). *Percepción de los estudiantes universitarios acerca de las materias de formación*. Dirección General de Desarrollo Integral, Departamento de Formación Humanista, Universidad Intercontinental, México.
- Dewey J. (1997-1938)- *Experience & education*. Touchtone, USA.
- _____ (1989). *Cómo pensamos*. Paidós, España, pp. 33-72; 82-87
- Díaz – Barriga F. y Hernández G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. editorial Mc Graw Hill, México.
- Eagelton T. (2001). *La idea de Cultura. Una Mirada Política sobre los Conflictos Culturales*. Paidós, Barcelona.
- Florez R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. 2ª edición, Mc Graw Hill, Colombia.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. Siglo XXI editores, México.
- Gadamer, G. (1999). Conceptos básicos del humanismo. *Verdad y Método I*. Sígueme, Salamanca.
- García-Córdoba F. y García-Córdoba L. (2005). *La problematización*. Cuadernos Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- _____ (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós,, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, México.
- Goffman, E. (2004). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Argentina.
- Maxim, P.(1999). *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*. Oxford University Press, EE.UU.
- Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder, Barcelona.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, México.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos* 5. Universidad de La Rioja, España, pp. 141-156.



- Piña, J.M. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. Plaza y Valdés Editores, México, pp. 19-71.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindón, A. (coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos editorial, México, pp.77-93.
- Ricœur, P. (1991). Autocomprensión e historia. Calvo, T. y Ávila R. (eds.). *Paul Ricœur: los caminos de la interpretación. Symposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricœur*. Anthropos, Barcelona, pp. 26-42.
- _____ (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, FCE, México.
- _____ (2003). *Teoría de la interpretación, Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI, Univ. Iberoamericana, México.
- Villoro, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. 14ª edición, Siglo XXI editores, México, pp. 250-268.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, Paidós, México.
- Yurén T. y Navia Cecilia A. (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. Editorial Limusa, México.





Educación y Progreso

[REGRESAR](#)

*Manuel Riesco González**

Resumen

La ponencia pretende establecer un diálogo interdisciplinar y abierto sobre cuestiones relevantes acerca del desarrollo social y del papel que corresponde a la educación en este tema. Para ello, en primer lugar se conjugarán las ideas de algunos autores destacados sobre la noción, alcances y límites del progreso humano a lo largo de la historia. En un segundo momento se reflexionará sobre el papel de la educación en la sociedad actual, definida como “Sociedad del Conocimiento”, “Sociedad Abierta” y “Sociedad Multicultural”.

Palabras clave: Desarrollo social, educación y progreso, sociedad del conocimiento.

Abstract

This paper aims to establish an interdisciplinary and open dialogue on significant issues to social development and the role of education in this subject. At first, we will explore the ideas of some prominent authors on the concept, scope and limits of human progress throughout history. Then, we will examine the role of education in today's society, defined as "Knowledge Society", "Open and Multicultural Society".

Key words: Social development, education and progress, Knowledge Society.

Introducción

Las siguientes páginas vienen motivadas por la situación de hondo malestar social, denominada por muchos como “crisis económica a nivel global”, que desde hace un lustro afecta en mayor o menor grado, y de manera particular, a los países occidentales. Su alcance se refleja en indicadores como los siguientes: dificultades económicas de muchos ciudadanos “para llegar a fin de mes”, altas tasas de desempleo, quiebra de grandes y medianas empresas, falta de liquidez de las administraciones públicas,

* Doctor en Sociología. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco / Universidad Complutense. Madrid (España). mriesco@yahoo.es

dificultades de las entidades bancarias, disminución de la productividad y el PIB, alto grado de delincuencia y nepotismo en determinados países... Políticos, economistas, sociólogos, filósofos, medios de comunicación social, coinciden en que la situación es insostenible y que está en riesgo el llamado “Estado del Bienestar”, que tanto esfuerzo ha costado conseguir a partir de la segunda Guerra Mundial.

Hace ya unas décadas el destacado nobel K. Lorenz afirmaba: “...La superpoblación, la competencia comercial, la destrucción de nuestro medio ambiente natural, el extrañamiento de su imponente armonía, la atrofia paulatina -ocasionada por el enervamiento- de nuestra capacidad de sentir con intensidad..., todo ello, combinado, arrebató al hombre moderno el discernimiento que le permite distinguir entre lo bueno y lo malo”.¹ El descrédito actual de los “poderes públicos” han venido a dar la razón a Orwell: “todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros”. La interpretación de la ley de los mercados en sus extremos categóricos ha legitimado que el pez gordo se coma al más pequeño y ha creado un perfil típico del ciudadano consumidor-impulsivo como estrategia para mantener el *statu quo* y defender un falso equilibrio de los llamados *derechos sociales*.

Ante esta realidad actual, que a más de uno pueda parecer pesimista, intencionalmente he querido resaltar las sombras por su relevancia y significatividad y porque suscitan preguntas importantes. ¿Hemos avanzado? ¿Hacia dónde va la sociedad? ¿Existe algún límite en el progreso? ¿Se puede hablar de progreso continuo? ¿Cuáles son los criterios para valorar el progreso social? ¿Qué se ha entendido por progreso, cuál es su dinámica y sus etapas, hacia dónde nos lleva? ¿Qué lugar le corresponde a la educación en este *maremágnum*?

No es mi intención indagar por las causas de esta situación a la que, superando los estrechos límites económicos-financieros, me atrevo a calificar como *crisis del modelo social occidental*, porque, en mi opinión, lo que está en juego no se reduce al ámbito de la economía, sino a todo el sistema y entramado social.

Con una mirada retrospectiva, nos acercaremos un florido ramillete de autores que se han planteado cuestiones parecidas. Evidentemente, no están todos los que son. La historia se convierte en filosofía de la historia cuando constata si ha habido progreso y lo valora en función de algún criterio. Alguien dirá, y no le faltará razón, que este modo de proceder tiene el peligro de ir a la historia con ideas preconcebidas, algo que ya advirtió Hegel. Para solventar esta dificultad, trataremos de contrastar diversas posturas. Así

¹ Lorenz, K. (1984). *Los 8 pecados mortales de la humanidad civilizada*. Barcelona: Plaza & Janés, pp. 70.



podremos comprobar que los motores que han regido el progreso de la humanidad y las metas ha sido variados: la libertad, la ética, el logos, la idea dialéctica, el desarrollo del espíritu, la providencia, las fuerzas productivas, las leyes de la naturaleza, etc.

El tema es importante. J. Bury (1861-1927), una de las voces más reconocidas afirma que la idea de progreso en occidente “*constituye, en efecto, la cuestión central a la cual se subordinan siempre todas las teorías y movimientos de carácter social*”,² hasta el punto que la frase *civilización y progreso* ha quedado estereotipada para indicar que el juicio de valor “bueno” o “malo” se atribuye a una determinada civilización, ideología o movimiento social según tenga o no la apariencia de progresivo, sin detenernos en mayores profundidades. Su fuerza ha sido tal que ha reemplazado, por ejemplo, ideales como la esperanza de felicidad en otro mundo y códigos éticos altruistas. Pero, ¿en qué consiste y cuál es el origen de esta idea tan “influyente”? Según el autor mencionado, se basa en una interpretación de la historia que considera a la humanidad caminando lentamente en una dirección definida y deseable e infiere que el progreso continuará indefinidamente. La *condición esencial* para que se dé Progreso es el *tiempo*.

Otro destacado autor Robert Nisbet (1986) enuncia de este modo la idea de progreso en el ámbito occidental: creencia en que “la humanidad ha avanzado en el pasado, avanza actualmente y puede esperarse que continúe avanzando en el futuro”³. Ahora bien, si nos preguntamos por el contenido de ese “avance”, el tema se hace más complejo y las opiniones se enzarzan, abarcando desde la reducción al ámbito físico o material hasta la inclusión de todas las dimensiones de la persona y la sociedad. En su acepción más común, heredada de mundo heleno, se refiere al avance del conocimiento teórico y también del conocimiento práctico incrustado en las ciencias, las tecnologías y las artes. Somos deudores del pasado, es evidente. Pero, ¿qué nos deparará el futuro? ¿Cómo entender el progreso en clave actual y en clave de futuro? ¿Cómo discernir la crisis actual? Espero que este ensayo pueda provocar, al menos, reflexión y debate.

² Bury, J. (1971). *La idea de progreso*. Madrid: Alianza, pp. 9.

³ Nisbet, R. (1986). La idea de progreso. *Revista Libertas*, 5 de octubre de 1986. Instituto Universitario ESEADE. <http://www.eseade.edu.ar/servicios/Libertas/45_2_Nisbet.pdf>, p. 1. [Consulta: 10/06/2012].



I. La idea de progreso a lo largo de la historia

1. La idea de progreso en la Antigüedad. De la *moira* y el retorno cíclico al cambio

Sobre la aportación de la antigüedad a la idea de progreso hay juicios encontrados. J. Bury, representante eximio de una opinión largamente difundida, cree que, en la Antigüedad y también durante la Edad Media, la idea de progreso fue utilizada accidentalmente; se la daba por sentada y no fue examinada a fondo por filósofos ni por historiadores. La concepción cíclica de la historia en los griegos significaba una reiteración infinita y monótona de acontecimientos -el "eterno retorno"-, poco propicia para estimular el cambio y el interés especulativo por el futuro. La filosofía de la *moira* llevaba a la resignación ante la fatalidad. Cuando Dédalo violó las leyes de la naturaleza pagó cara su osadía. Para las civilizaciones antiguas, el tiempo era el enemigo de la humanidad: "el tiempo desprecia el valor del mundo" (Horacio). Este autor considera que la idea de progreso no apareció en la Edad Media; todo el espíritu de la Cristiandad lo excluía.

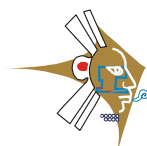
Otros autores, encabezados por Nisbet (1986),⁴ discrepan de la interpretación anterior, argumentando que ya los antiguos se interesaron por el progreso material y moral de las personas. Basan su postura en textos originales de los clásicos griegos (Hesíodo, Aristóteles, Platón, Zenón, Epicuro) y romanos (Lucrecio, Séneca). Acerquémonos a una figura cuyo influjo posterior ha sido transcendental: Aristóteles.

Aristóteles (384-322 a. c.) explica el cambio real de las cosas como un paso entre una situación previa *en potencia*, a otra distinta *en acto*, debido a la acción de unas causas. En otras palabras, el cambio es el desarrollo o actualización de algo nuevo que ya existía antes en potencia. Esta actualización presupone tres factores: la materia, la forma y la privación o exigencia⁵. La distinción entre potencia y acto conduce a la doctrina de la teoría jerárquica de los seres, porque un objeto que está en acto respecto a su propio *terminus a quo* (límite a partir del cual, puede estar en potencia con respecto a un posterior *terminus ad quem* (límite hasta el cual). Los requisitos para que haya movimiento son el lugar y el tiempo, entendidos tiempo y movimiento como un *continuum* sucesivo de partes, infinito en potencia aunque no en acto. Todo movimiento natural se dirige hacia un fin, que es el *desarrollo natural* de las

⁴ - Nisbet, R. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.

- Otros seguidores de esta corriente son Edelstein (1964), Guthrie (1957) y Teggard (1977).

⁵ Cfr. Aristóteles, *Metafísica*, I, 7 y sig.



cosas, desde un estado de potencia a uno en acto. El lugar ideal para el desarrollo de las personas es el Estado o la *polis*.

Más que una concepción materialista, en Aristóteles prevalece una concepción teleológica, aunque no determinista, de la naturaleza, puesto que admite la probabilidad de aparición de obstáculos que aceleren o coarten el dinamismo natural. No obstante, no creo que se pueda afirmar que en su teología dé respuesta a las preguntas planteadas en su metafísica sobre la existencia de un principio activo y organizador inteligente.

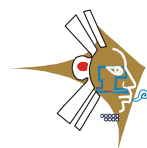
No es de extrañar que Popper interprete la teoría de Aristóteles como “historicista” y comprenda el enorme influjo que ha tenido sobre la filosofía posterior.⁶ Sus ideas son la materia donde se forjará el pensamiento occidental sobre el progreso. Ya en Roma, **Lucrecio** (99 - 55a.c.), en su libro V de su obra *De la naturaleza de las cosas*, se refiere al progreso social y cultural de la humanidad y explica la religión como una estrategia a la que acuden los hombres para buscar seguridad y mitigar el miedo ante los fenómenos naturales; a medida que avanza su conocimiento de los hechos, los dioses se van retirando de la vida y de la mente de la humanidad. Nisbet (1981) llega a afirmar que **Séneca** en sus *Questiones Naturales* “encarna habitualmente una teoría darwinista de la evolución” semejante a la de Lucrecio. Opinión, en mi entender, un tanto exagerada, pues una cosa es que los filósofos antiguos fueran conscientes de que las cosas cambiaban -algo que Eráclito ya reconoció en los siglos VI-V a. c.- y que constatasen el progreso del conocimiento y las artes y otra muy distinta adjudicarles interpretaciones actuales, una error de percepción subjetiva.

2. La idea de progreso en la cultura judeo-cristiana

La cultura veterotestamentaria del pueblo judío aporta avances significativos: a. el “monoteísmo” o la idea de un Dios único, omnipotente, justo y a la vez compasivo, principio y guía del comportamiento de su pueblo; b. una “concepción lineal de la historia”, sustituta de la visión cíclica anterior, historia única e irrepetible, donde cada suceso tiene su sentido, con un inicio, un desarrollo y una meta: la “tierra prometida” para el pueblo judío escogido.

La influencia del cristianismo sobre la visión del progreso ha sido decisiva. Se abandona definitivamente la teoría cíclica por la lineal: la historia de la tierra pasa a considerarse un fenómeno único en el tiempo, irrepetible, una oportunidad propicia, valiosa y única para la propia salvación: el *Kairós*. La aportación más relevante viene de la

⁶ Popper, K. (2010). *La ciudad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, pp. 203-205.



mano de **San Agustín** (354-430). De acuerdo con Bassols, su obra *La ciudad de Dios*, escrita durante la controversia pelagiana, hay que interpretarla no como un ensayo de filosofía de la historia, en el sentido estricto de exposición racional de los hechos históricos, sino como una verdadera metafísica de la humanidad, leída a la luz de los principios cristianos y de su propia experiencia. En ella Agustín pretende señalar la presencia de Dios en el mundo, la realidad de lo inmutable y lo mutable, y el verdadero sentido de la vida de la humanidad como colectivo, que guiada no por el amor a sí misma sino por el amor de Dios se embarca en un viaje hacia la ciudad celestial.⁷

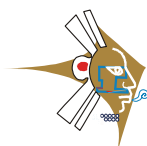
Basándose en el mensaje de Jesús y, en particular, en los escritos de San Pablo, Agustín desarrolla la idea de la unidad del género humano, el *ecumenismo*; idea que se fragua en el concepto de *iglesia universal* y que derivará en la interconexión de los pueblos como contribuyentes a un patrimonio de civilización común⁸. Define *pueblo* como “conjunto multitudinario de seres racionales asociados en virtud de una participación concorde en unos intereses comunes” (Libro XIX, cap. 24), sean estos intereses “nobles” o intereses “bajos”, y deduce que para saber de qué pueblo hablamos, tendremos que conocer sus intereses.

Otro aspecto sobresaliente del Obispo de Hipona es su doctrina sobre la *gracia*, íntimamente vinculada a la del *libre albedrío*. Por naturaleza, el hombre está predispuesto hacia Dios, pero es libre de dirigirse hacia el bien o hacia el mal mediante el ejercicio libre de su voluntad.

Sus vivencias personales le han llevado a traspasar los límites del tiempo humano para convertirlo en un tiempo espiritual colectivo de toda la humanidad. La Ciudad de Dios y la Ciudad de Babilonia se contraponen, pero viven a la vez, están mezcladas compartiendo espacio y tiempo: “Voy a tratar de exponer el origen, desarrollo y fines de estas dos ciudades, la terrena y la celestial, que íntimamente relacionadas, y en cierto modo mezcladas, ya dijimos que se hallaban en este mundo” (Libro 11,1). “Dos amores han dado origen a dos ciudades: el amor de sí mismo hasta el desprecio de Dios, la terrena; y el amor de Dios hasta el desprecio de sí, la celestial. La primera se gloria en sí misma; la segunda se gloria en el Señor” (Libro 14, 28). En la celestial, Dios será todo para todos: “será la meta en nuestros deseos”... “pues ¿qué otro puede ser nuestro fin sino llegar al reino que no tienen

⁷ Bassols, L. (2007). *San Agustín. Vida, pensamiento y obra*. Barcelona: Planeta De Agostini, pp. 177.

⁸ Cfr. obras completas de San Agustín en latín e italiano: <http://www.augustinus.it/latino/index.htm>



fin?” (Libro 22, 30.1). “*Ipse finis erit desideriorum nostrorum, qui sine fine videbitur, sine fastidio amabitur, sine fatigatione laudabitur*” (Libro 22, 30).

“Sabemos que hay una ciudad de Dios, cuyos ciudadanos deseamos nosotros ser, movidos por el amor que nos inspiró su mismo Fundador. A este Fundador de la ciudad santa anteponen sus dioses los ciudadanos de la terrena” (Libro 11, 11)⁹. No queda claro que Agustín personifique a la primera con la Iglesia y a la segunda con el Estado. La intersección entre ambas se describe en el libro XIX con el nombre de *saeculum*. El *saeculum* es el centro de la vida política en el que los cristianos -ciudadanos de Dios- deben intervenir activamente para lograr la paz, la concordia y la armonía de la ciudad celestial, regida por el amor de Dios.

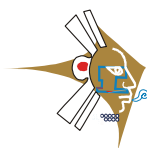
Acaba Agustín el libro con una visión lírica de paz y libertad, de reposo, de contemplación y posesión del sumo bien, especialmente llamativas en el convulso siglo V: “Allí se cumplirá aquel *descansad y ved que yo soy el Señor*. Ése será realmente el sábado supremo que no tiene ocaso, *ibi vacabimus et videbimus, videbimus et amabimus, amabimus et laudabimus*” (Libro 21, 30.54).

Afirma Bury que el excesivo énfasis en la ciudad eterna del más allá en desdoro de la ciudad terrena es incompatible con algunos postulados de la idea de progreso, al no reivindicar un desarrollo de la historia humana en la tierra. Mi opinión es que desconoce o soslaya la interconexión entre las dos ciudades y el reconocimiento que Agustín hace de los progresos de los pueblos. Agustín, que antes de ser cristiano, tuvo una esmerada educación pagana, en particular de la filosofía griega y la romana, valora muy positivamente los prodigios e inventos alcanzados por la humanidad que han permitido conquistar la tierra y gozar de sus deleites sensuales.

En contraposición, Nisbet afirma que “de todas las contribuciones cristianas a la ida de progreso, ninguna es más trascendente que esta sugerencia agustiniana referente a un período final en la tierra, de carácter utópico, e históricamente inevitable”¹⁰. Aunque la idea no es original, sí lo es la integración que Agustín hace del concepto griego de crecimiento o desarrollo con la idea judeo-cristiana de historia sagrada. “Para San Agustín, el progreso entraña un origen preestablecido en el cual existen las potencialidades para todo el futuro desarrollo del hombre: un único orden lineal del tiempo; la unidad de la humanidad; una serie de etapas fijas de desarrollo; la presunción de que todo lo que ha

⁹ San Agustín. *La Ciudad de Dios*. (2009). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Traducción de Santos Santamaría y Miguel Fuertes.

¹⁰ Nisbet (1986: 7).

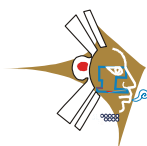


sucedido y sucederá es necesario; y, por último, aunque no lo menos importante, la visión de un futuro estado de beatitud. Gran parte de la historia ulterior de la idea de progreso equivale a poco más que al desplazamiento de Dios, aunque dejando intacta la estructura del pensamiento”¹¹. En síntesis, Agustín hace una lectura “pedagógica” de la historia de la humanidad, tratando de demostrar cómo ha avanzado llevado de la mano de Dios, sin por ello restar ápice al libre albedrío.

Una especial consideración merece **Bacon** (1561-1626), en los linderos de la Edad Media y la Moderna. Trató de reformar la educación superior e introducir en las universidades un programa de estudios laicos amplio, liberal y científico, basado en la experimentación y no en la opinión. Al afirmar que “La verdad prevalecerá, aunque aparezca el Anticristo y sus precursores”, admite un progreso del saber, asunto que estamos comprometidos: “es nuestro deber completar lo que los antiguos dejaron incompleto porque hemos entrado en sus tareas, las cuales, a menos que seamos unos asnos, pueden estimularnos para conseguir mejores resultados; si se comprenden y evitan los errores del pasado en la Edad Moderna, es posible un progreso continuo”. Aporta otra idea importante: el fin del conocimiento es la utilidad, traducida como la mejora de la vida humana, del aumento de la felicidad y disminución del sufrimiento de la humanidad. Para ello es necesario dominar la naturaleza. En su opinión, el mayor obstáculo para el progreso del saber ha sido la teoría de los retornos.

Dentro de la corriente de *parousia*, con gran fuerza en los albores del cristianismo, se encuentra el franciscano con espíritu profético y apocalíptico **Joaquín de Fiore** (1135-1202). Concibe la historia de la humanidad como una manifestación progresiva de la Trinidad en tres etapas: la del Padre (pasado), la del Hijo (actual) y la del Espíritu Santo (futuro). Se considera profeta de la última fase, que culminará en un estadio de perfección caracterizado por la libertad, el amor y la armonía y vendrá precedida de un escenario apocalíptico relacionado con la aparición del Anticristo. Su visión, radicalizada por algunos seguidores perseguidos por la iglesia, ha inspirado durante siglos a figuras de la talla de Campanella (1538-1639), quien describe una utopía secular comunista donde los hombres son gobernados por sabios y sacerdotes.

¹¹ Id., pp. 7.



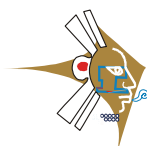
3. La idea de progreso en la época del Renacimiento

En el Renacimiento (s. XIV-XVII) se restaura la confianza en la RAZÓN y se reconoce que la vida terrena tiene consistencia propia, independiente de la ultraterrena. Los intelectuales renacentistas, con Copérnico (1473 -1543), Newton (1642-1727) y Leibnitz (1646-1716) a la cabeza, abrieron una puerta al conocimiento de la naturaleza y a la idea del progreso ilimitado de la humanidad, reubicando el lugar del hombre en el mundo, proclamando que debía y podía ser dueño de su destino. El concepto de providencia será paulatinamente reemplazado por las fuerzas inmanentes a la naturaleza. Esta apertura intelectual propició avances decisivos en todos los ámbitos de las ciencias, las artes y las técnicas, extendiendo, a partir de 1492, la civilización occidental a nuevos mundos.

G. Pico della Mirandola (1463-1494) publicó en 1486 sus *Conclusiones philosophicae, cabalisticæ et theologicae*, conocidas como “Las 900 tesis”, inspiradas en las más diversas fuentes y autores. La introducción a esta obra bajo el título “Discurso sobre la dignidad del hombre”, ha tenido un gran predicamento. Son reseñables y bellas las palabras que Dios dirige a Adán en el momento de su creación: “Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mí prescriptas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna, te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado. Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informes y plasmas en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que Son divinas. ¡Oh suma libertad de Dios Padre, oh suma y admirable suerte del hombre al cual le ha sido concedido el obtener lo que desee, ser lo que quiera!”¹².

Bodino (1530-1596) rechaza la visión medieval de la historia por otra que contempla una Edad de Oro, de virtud y felicidad y la subsiguiente de decadencia o degeneración. Cree en las facultades permanentes de la naturaleza humana y en la historia como producto del libre y voluble albedrío; concibe la idea del interés común de todos los pueblos de la tierra, concepto decisivo en la doctrina del Progreso.

¹² <<http://www.ciudadseva.com/textos/otros/pico.htm>>. [Consulta: 10/07/2011].



Descartes (1596-1650) es una figura señera en la declaración de la independencia del hombre al defender la supremacía de la razón y la invariabilidad de las leyes naturales. Es considerado como un propulsor significativo de las condiciones para una teoría del Progreso. Su aportación del método es decisiva para la liberación de la ciencia y la filosofía del yugo autoritario de la opinión, la religión y la ignorancia. Su teoría mecánica del mundo, la inmutabilidad de las leyes naturales es la base de los cimientos sólidos de la ciencia, excluyendo de esta forma la doctrina de la Providencia.

Fontenelle (1657-1757) formula por primera vez la idea del progreso indefinido del conocimiento como una doctrina completa, aunque, no obstante, defiende la invariabilidad de la naturaleza humana: "Hay un orden que regula nuestro progreso. Cada ciencia se desarrolla después de que se hayan desarrollado un determinado número de ciencias precedentes, y solamente entonces".¹³ **Abbé De Saint Pierre** (1658- 743), se pregunta: "¿de qué vale el progreso de las ciencias si no se mejora el arte de vivir?". El Abbé representa la transición del cartesianismo primero preocupado por los problemas intelectuales, al pensamiento social del XVIII.

En esta época surge una **diatriba sobre los libros antiguos versus los modernos**. La controversia dilucidaba si lo escrito hasta entonces (Homero, Platón, Séneca...) era inigualable o lo actual superaba con creces a la antigüedad clásica. ¿Cómo Saber si Molière era superior a Esquilo? Quienes eran partidarios del progreso continuo e inevitable, sostenían, por deducción, que los autores modernos eran mejores. La partida la ganaron los modernos por razones de orden natural.

Como corolario de este repaso, hay que reconocer que la ciencia moderna tiene profundas raíces en el pensamiento cristiano. Filósofos e historiadores como Turgot, científicos como Copérnico, Kepler, Newton, aunque muchas veces no reconocidos y/o perseguidos por la burocracia eclesiástica, estaban influidos por la religión y por la idea de que su trabajo científico redundaría a la mayor gloria de Dios y a la realización de sus designios. "Las formas seculares en las que encontramos la idea de progreso en Europa, desde las postrimerías del siglo XVII en adelante, son inconcebibles en el sentido histórico fuera del contexto de sus raíces cristianas".¹⁴

¹³ *Préface des éléments de la géométrie de l'infini*, cit. por Bury, o.c., pp.105.

¹⁴ Nisbet (1986: 10).



4. La idea de progreso en la época de la Ilustración en Francia

En el siglo XVIII se subrayó la inmensa significación de la idea de progreso y se iniciaron investigaciones para encontrar una ley general que la definiera y fundamentara. Los iniciales estudios sociológicos y los impresionantes resultados de la ciencia aplicada a las necesidades y comodidades de la vida hicieron cobrar importancia a esta a la idea, que se armonizaba con la noción de "*desarrollo*", moneda corriente en las ciencias naturales y en la metafísica.

De la mano de enciclopedistas y economistas, el hombre pasó a considerarse definitivamente el centro de interés especulativo y el centro del universo. Se pensaba que el problema principal del género humano era la infelicidad, cuyas raíces se hallaban en la ignorancia y en la injusticia. Por lo tanto, solo mediante el cultivo de la razón y de la instrucción se lograría liberarle esta situación. Se instaura una época de optimismo y de fe ciega en la ciencia y en el progreso ilimitado, basados en la infinita maleabilidad y perfectibilidad de la especie humana. El hombre *per se* no es ni bueno ni malo; todo acontecer es explicable por el sistema social. El estudio de la economía llevó a descubrir que ésta no podía separarse de la política: "la producción plantea el problema de las funciones de gobierno y los límites de su intervención en el universo y la industria"¹⁵. Así la teoría económica equivale a una teoría de la sociedad humana.

Con Voltaire, Montesquieu y Turgot surgen nuevas concepciones de la historia. **Montesquieu** (1689-1755) expande la teoría cartesiana a los hechos sociales: los fenómenos físicos y políticos están sujetos a las leyes generales. **Voltaire** (1694-1778) ve en las guerras y la religión los mayores obstáculos para el progreso. **Turgot** (1727-1781), más optimista, concibe la historia universal como progreso constante, aunque lento, de la razón humana a través de períodos de calma, de crisis, de aciertos y de errores. Todas las experiencias, incluso las negativas, son indispensables para el progreso. Al contrario que Voltaire, Turgot considera que la cristiandad es un elemento poderoso de civilización. Su discurso en la Sorbona (1750) titulado *Una revisión filosófica de los sucesivos avances de la mente humana* posiblemente haya sido, según Nisbet, la primera y más completa exposición sobre el progreso. Aquí y en su obra *Historia Universal* reseña los progresos de la humanidad, entendido éste como el avance no sólo en las artes y las ciencias sino también en la cultura (usos, costumbres, códigos, instituciones...). En su escrito *Reflexiones sobre la formación y la*

¹⁵ Bury, o. c., pp. 160.



distribución de la riqueza construye una teoría económica, anticipadora de la A. Smith, según la cual la humanidad va progresando mediante lo que Marx llamaría las “fuerzas productivas” a través de tres etapas: el hombre cazador-pastor, el comerciante, el manufacturero y el urbano.

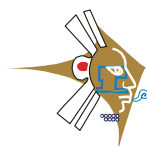
La obra de Condorcet (1743-1794) ha sido y sigue siendo clave. En su obra *Bosquejo de un cuadro histórico del Progreso el espíritu humano* resume el proyecto de la Historia de la Civilización a la luz de la Historia del Progreso en diez periodos. Achaca a los filósofos, incluido Rousseau, haber ignorado la memoria social y la tradición; creían que bastaba con legislar. Amigo de Turgot e impregnado de las ideas enciclopedistas, pretendió “mostrar los cambios sucesivos de la sociedad humana, la influencia que cada instante ejerce sobre el siguiente y así, en sus modificaciones sucesivas, el avance del género humano hacia la verdad o la felicidad”.¹⁶ El movimiento podía variar en velocidad, pero nunca retroceder.

Condorcet toma el postulado de esta época “el progreso del saber origina y fundamenta el progreso social” como el *quid* para la marcha adecuada del género humano. La meta del Progreso es la igualdad, la cual se ve obstaculizada por: a) desigualdad en la riqueza; b) desigualdad de posición entre los que trabajan para vivir y los viven para trabajar; c) desigualdad en la educación. La raíz de los males que aquejaban a la humanidad reside en la ignorancia de las personas. Por tanto será la ilustración mediante la educación la que sacará el género humano de este estado y lo conducirá a la felicidad y a la igualdad entre todos los pueblos. “Únicamente la verdad puede ser la base de una prosperidad verdadera”; (...) el fin de la educación “no puede consistir en consagrar las opiniones establecidas, sino, por el contrario, en someterlas al examen libre de las generaciones sucesivas, cada vez más ilustradas”.¹⁷

La búsqueda de una nueva idea de progreso. La idea de Progreso va evolucionando paulatinamente desde un optimismo idealista basado en la abstracción de la Naturaleza y la Razón hacia una sistematización de las ideas y el establecimiento de una dirección y unas metas concretas. Fourier (1772-1837) fue crítico con la economía y el capitalismo de su época y con las doctrinas que, según él, justifican el sufrimiento humano y obstaculizan el progreso. Saint-Simon (1760-1825) tiene una visión optimista y ambiciosa de la historia: “La edad de oro no está tras nosotros sino a nuestro frente. La meta es “la perfección del

¹⁶ Condorcet, en Bury, o. c., pp. 190.

¹⁷ Condorcet, J. A. M. (1790). *Memorias sobre la Instrucción Pública*. Primera Memoria: “Naturaleza y Objeto de la Instrucción Pública”. Traducido por D. Barnés, en Condorcet (1922). *Escritos Pedagógicos*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 46-49.

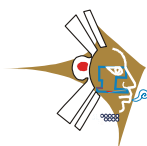


orden social" organizado científicamente. Propone el socialismo como solución y deja a sus discípulos la tarea de construir un sistema concreto.

Seguidor de Saint-Simon, y de Condorcet, Comte (1798-1857) intenta encontrar una ley que explique los fenómenos sociales de manera semejante a como la física explica las leyes naturales. Su obra *Curso de filosofía positiva* es posiblemente la obra más sistemática y seria sobre el progreso en el siglo XIX. Deduce que la ética y la política dependen en última instancia de la física y que la historia es en sí misma progreso. Realza la importancia de la Religión y de la Edad Media, un período en el que se llevó a cabo un principio importante de organización social: la recta relación entre el poder temporal y el espiritual. El valor de la historia es suministrar datos para prever el futuro. Eleva a rango de ley la siguiente afirmación: "las épocas de construcción u organización y las épocas de crítica o de revolución se suceden unas a otras alternativamente". La meta del desarrollo es la felicidad social y, puesto que las clases trabajadoras forman la mayoría de la población, el primer paso hacia esa meta será mejorar la suerte de las clases trabajadoras. Este es el principal problema político para reorganizar la sociedad.

La aportación de Comte a la idea de Progreso ha sido extraordinariamente relevante. Adoptó la ley de los tres estadios, ya formulada por Turgot, como una ley psicológica fundamental que domina todos los terrenos de la actividad espiritual y que explica toda la historia del desarrollo humano; una historia esencialmente intelectual, dirigida por las ideas, aunque el desarrollo no ha sido simultáneo en todos los terrenos. El primer estadio, el Teológico, llega hasta aproximadamente el 1400 después de Cristo y evoluciona desde el fetichismo, el politeísmo hasta el monoteísmo, cuando se separa el poder temporal del espiritual. El segundo estadio, el Metafísico se alarga hasta el siglo XIX; en él se sustituye el antropomorfismo por entidades abstractas denominadas esencias, fuerzas, naturalezas intrínsecas, formas o almas, en todo lo cual no hay todavía más que ficciones. Del tercer estadio, el Positivo, Comte se pregona como Nuncio. En esta fase el hombre conoce finalmente cuál es la misión y la esencia del ser humano y se distingue por la organización de la sociedad mediante los principios de la sociología científica: Los sociólogos liberarán de las falsas creencias, costumbres y leyes. Solo la ciencia salvará a la humanidad.

De Rousseau (1712-1788) hay que destacar su *Discurso sobre los orígenes de la desigualdad de los hombres*. Se le conoce por su pesimismo sobre el papel de la sociedad en la evolución y desarrollo de la humanidad; aunque se ha falseado su interpretación de volver al estado primitivo natural. Es cierto que subraya el impacto negativo de la propiedad privada que

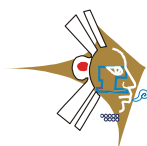


lleva a la explotación del hombre por el hombre y el descubrimiento de las artes mecánicas y agrícolas sobre una sociedad que antes había sido feliz; pero esto hace en un contexto evolucionista. Lo que preconiza es cómo detener la degeneración de la sociedad y asegurar el progreso hacia niveles culturales más elevados, mediante el desarrollo de un estado político apoyado en la voluntad general. Rousseau se plantea el origen de la desigualdad de los hombres, siendo optimista respecto a la naturaleza humana y pesimista en cuanto a la civilización: "nuestras almas se corrompen a medida que nuestras ciencias y artes avanzan hacia la perfección".

5. Aportaciones de las filosofías alemana y anglosajona en el siglo XVIII

En Alemania se debaten las posturas encontradas de Wolf y Herder sobre si es posible un progreso moral continuo de la humanidad, que esconde la diatriba entre el determinismo y el libre albedrío. I. Kant, (1724-1804) en su ensayo *Idea de una Historia Universal basada en un plan cosmopolita* se inspira en las ideas de Aristóteles, dándoles una nueva perspectiva: "hay una ley invariable e inmanente del progreso que abarca desde el nivel inferior de la animalidad hasta el nivel supremo de la humanidad"¹⁸; entre uno y otro hay una fase de sufrimiento y de conflictos. Las acciones humanas están bajo el control de las leyes universales de la naturaleza, como cualquier fenómeno físico, pero los individuos pueden desarrollarlas siguiendo el instinto animal o la razón ciudadana. Como meta política propone una confederación de estados en la que se conjugue la mayor libertad posible con los más rigurosos límites a la misma. Hablar de la historia de la humanidad es hablar de un plan secreto de la naturaleza para realizar una perfecta sociedad universal civil. Esta sociedad cosmopolita sería el único estado en el que podrían desarrollarse completamente las tendencias de la naturaleza. De hondas convicciones cristianas, hace coincidir el pleno desarrollo de la especie humana con la constitución del Reino de Dios sobre la tierra. Su teoría ética es el fundamento de su teoría del progreso, entendido como *mejoras morales*. La moralidad es una obligación absoluta basada en la naturaleza de la razón. El mayor obstáculo para el progreso es la guerra. Su teoría no puede interpretarse en sentido milenarista del medievo o como una utopía comunista o nazista; entre el futuro estado de perfección de la humanidad y el presente media un largo trecho de trabajo y de lucha entre el bien y el mal gestionados mediante la libertad. En un contexto semejante, Fichte (1762-

¹⁸ Kant, I. (2006). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos, pp. 15.



1814) defiende el progreso del universo hacia la realización de la libertad, contraria al instinto y basada en la conciencia. Nunca podrá ser alcanzada, pues ello supondría aniquilar la naturaleza.

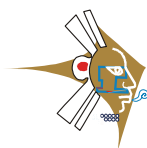
Hegel (1770-1831) hace un esfuerzo descomunal por conciliar lo humano y lo divino, la razón y la fe, las luces y las sombras, la incertidumbre y la seguridad palpitantes en la época de la modernidad mediante un principio armonizador único, comprensivo y rector de la de la historia, el *Logos* o razón: “Empezaré advirtiéndolo, sobre el concepto de la filosofía de la historia, que, como he dicho, a la filosofía se le hace en primer término el reproche de que se acerca y considera a la historia a partir de ciertas ideas preconcebidas. Pero el único pensamiento que aporta es el simple pensamiento de la razón, de que la razón rige al mundo y de que, por tanto, también la historia universal ha transcurrido racionalmente”¹⁹. Este *logos* se ha desarrollado en distintas fases, deviniendo finalmente en el “Espíritu Absoluto”, momento en el que la naturaleza humana llevará a su plenitud lo que ya estaba en potencia en sus orígenes²⁰. La historia de la humanidad es el desarrollo del espíritu en un tiempo no lineal sino dialéctico, mediante la contraposición de los contrarios, en medio de conflictos y rupturas con las ideas establecidas. Crisis, superación, progreso, conservación, paz y guerra, gozo y sufrimiento forman parte de un todo humano con sentido.

Solo la lucha de la humanidad consigo misma le llevará al desarrollo del Espíritu y de su *autoconciencia*, entendida como la libertad propia. La historia universal es la descripción del proceso por el que el Espíritu o Dios llega a tener conciencia de su propio significado. Identifica la historia con la historia política, con el desarrollo del Estado, un Estado concreto. Ignora las edades prehistóricas del hombre y sitúa el comienzo de su desarrollo en la civilización china. El devenir del Espíritu se ha desplazado de Oriente a Occidente y ha recalado definitivamente en el Estado Prusiano, en la monarquía prusiana, en la iglesia estatal luterana y su estructura social estamental. La meta del progreso histórico entendido como realización de la libertad solo será una realidad en el estado político de las naciones germánicas.

Tanto Fichte como Hegel pusieron la meta de la historia en la realización de la libertad, pero mientras que en Fichte el desarrollo no llega nunca a su fin, en Hegel el desarrollo está ya acabado y la meta final alcanzada; es un sistema cerrado, donde la felicidad o desgracia de los individuos es indiferente para el Absoluto, el cual para realizarse a sí mismo, sacrifica lo que haga falta. El espíritu de la filosofía Hegeliana, en su

¹⁹ Hegel, G.W.F (1980). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 43.

²⁰ Obsérvese la influencia de la filosofía “historicista” de Aristóteles.



vertiente social, es antagonista del Progreso como doctrina práctica: "Ha existido el Progreso, pero ya ha terminado su misión; el estado monárquico prusiano es la última palabra de la historia"²¹. Por lo tanto, podría decirse que no importa la mejora social, como tampoco el progreso de toda la humanidad.

F. Schelling (1775-1854) elabora una idea filosófica de la evolución orgánica, colocando la idea del Progreso sobre una base más amplia. Influye sobre Krause, quien concibe la historia -expresión del Absoluto-, como un desarrollo de la vida, la sociedad como un organismo y el crecimiento social como un proceso que puede deducirse a partir de los principios biológicos abstractos. Lessing, en "La educación de la raza humana", asume las ideas de la ilustración.

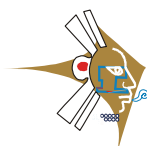
En Inglaterra las teorías del progreso tienen menor calado en la vida real que en Francia, quizás debido a la menor intervención del estado. Hume (1711-1776) no cree que sea posible realizar una síntesis de la historia, se muestra escéptico ante la idea de progreso y, aunque acepta que el nivel de libertad ha aumentado, tiene dudas sobre si el avance de la humanidad conlleve perfección.

La obra de mayor influjo en el siglo XVIII en el ámbito de las ciencias sociales fue "*La riqueza de las naciones*", de Adam Smith (1723-1790). Primer texto sistemático de economía, analiza los efectos de la división del trabajo. Un estudio gradual del progreso económico de la humanidad sugiere la posibilidad de un aumento indefinido, mecánico y natural de la riqueza y del bienestar de las naciones, aunque en algunas épocas se haya visto dificultado por las leyes y costumbres. En el futuro, será el libre comercio el que fija las relaciones de producción para alcanzar lo que representa un ideal básico de la idea de progreso: la "solidaridad" económica del género humano.

Para Owen (1771-1858), el éxito de la idea de Progreso se ha producido por su asociación con el socialismo. Proclama la proximidad de una sociedad ideal en la que no habrá ignorancia, ni pobreza ni caridad; un sistema que asegurará la felicidad del género humano a lo largo de los tiempos venideros.

A partir de ahora, las teorías del Progreso comienzan a diferenciarse en dos tipos: a) los idealistas-constructivistas y los socialistas, que creen que el desarrollo humano es un sistema cerrado cuya meta conocemos y podemos alcanzar; b) los que creen en la gradual progresión de la humanidad, que marchará hacia una felicidad creciente y progresiva, para la cual el desarrollo no tiene fin, su meta es desconocida y la libertad individual su tema central y su teoría política corresponde al liberalismo.

²¹Bury, o.c., pp. 230.



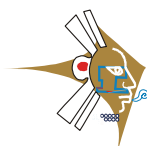
El alegato de **Godwin** (1756-1836) *Enquiry Concerning Politica Justice* a favor del anarquismo le lleva a concluir que habrá un tiempo en el que la humanidad se liberará de la miseria del hambre, la tiranía y la explotación. Por su parte, **Malthus** (1776-1834) rechaza la idea de la perfectibilidad natural e ilimitada del progreso económico y el optimismo de la revolución francesa y de Godwin. En su conocida obra *Ensayo sobre los principios de la población* hace un análisis y una proyección entre la tendencia al crecimiento desmesurado y los límites que plantea el aumento geométrico de la población.

En la reciente y pragmática nación de los EE.UU., Jefferson (1743-1826), asombrado ante el progreso afirma: “Nadie puede decir dónde se detendrá este progreso. Entretanto, la barbarie ha ido retrocediendo ante el firme avance del perfeccionamiento, y confío en que con el tiempo desaparecerá de la faz de la tierra”. En esta línea, **B. Franklin** (1706-1790) afirma que “es imposible imaginar la altura a que podrá llegar dentro de miles de años el Poder del Hombre sobre la Materia”.

6. La idea de progreso en la segunda mitad del siglo XIX

Hacia 1860, afirma Bury, la Idea de Progreso entró en el tercer período de su historia. La *Exposición de 1851* marcó un hito en el desarrollo de dicha idea, entendida como “progreso material”. El tren y la máquina de vapor se convirtieron en la bandera de los pueblos civilizados. Esta exposición fue el reconocimiento público del progreso material, del tiempo y del creciente poder del hombre sobre el mundo físico. Fue una demostración de que el progreso humano se desarrolla a través de las sucesivas conquistas del intelecto. Víctor Hugo anuncia una nueva época para el mundo en la que el hombre caminará libremente por un sendero glorioso, liberado de la cadena del pasado. La aportación de Darwin en el *Origen de las especies* cambió la noción del progreso biológico fijo, al desmentir el dogma de la inmutabilidad de las especies y explicar las causas reales de la evolución.

Punto y aparte merece la figura de **K. Marx** (1818-1883). Con Hegel se cierra un período de interpretación filosófica y utópica del desarrollo, iniciada en la Revolución Francesa. Marx retoma el método y los conceptos básicos de Hegel y de la filosofía cristiana, pero los desarrolla, interpreta y transforma en clave práctica. Ya basta de filosofar, hay que actuar. Así abre el camino a la revolución de la modernidad, que convergerá en el Paraíso Comunista. En *El Capital* reivindica una filosofía de la historia que

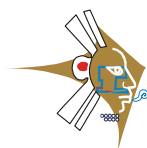


evoluciona inevitablemente desde un estado capitalista a un estado socialista. En su *Manifiesto comunista* reconoce el papel del capitalismo como prolegómeno de la era industrial y tecnológica, pero que, debido a sus contradicciones, desaparecerá y será sustituido por una sociedad socialista, donde cada ser humano será condición necesaria para el desarrollo del otro. La sociedad tiene su origen y su desarrollo en las fuerzas productivas. Las formaciones histórico-sociales que Hegel atribuía al despliegue del logos, al desarrollo del Espíritu, tienen su correspondencia en Marx en la formación de la superestructura económica sobre la cual se construirán el resto de estructuras sociales acaecidas mediante los modos de producción. Pero dejemos hablar al filósofo.

En el Prefacio a su obra *Contribución a la crítica de la economía política* dialoga y rebate a Hegel: “Mis investigaciones dieron este resultado: que las relaciones jurídicas, así como formas de Estado, no pueden explicarse ni por sí mismas, ni por la llamada evolución general del espíritu humano; que se originan más bien en las condiciones materiales de existencia que Hegel, siguiendo el ejemplo de los ingleses y franceses del siglo XVIII, comprendía bajo el signo de “sociedad civil”; pero que la anatomía de la sociedad hay que buscarla en la economía política” (....) “En la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado de desarrollo de sus fuerzas productivas. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la superestructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se levanta una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general; no es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia. Durante el curso de su desarrollo, las fuerzas productoras de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o lo que no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad en cuyo interior se habían movido hasta entonces. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas que eran, estas acciones se convierten en trabas de estas fuerzas. Se abre entonces una era de revolución social. El cambio que se ha producido en la base económica trastorna más o menos lenta o rápidamente toda la colosal superestructura”.²²

En esta visión dialéctica y eurocéntrica de la historia, la burguesía ha desempeñado un papel revolucionario que se ha ido extendiendo de oriente a occidente. Su decidida fe en el progreso está tamizada de rasgos escatológicos y apocalípticos: el paraíso llegará pero

²² Marx, K. (1970). *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Ed. Alberto Corazón, pp. 37-38.



antes habrá una fase de sufrimiento, de explotación, de injusticia, de violencia. En su *Manifiesto Comunista* afirma: “Los comunistas no tienen por qué esconder sus ideas e intenciones. Abiertamente declaran que sus objetivos sólo pueden alcanzarse derrocando por la violencia todo el orden social existente”.

Otros autores a destacar son J. S. Mill (1806-1873) y H. Spencer (1820-1903). El primero, seguidor de Comte, muestra su fe en la naturaleza progresiva de la naturaleza humana. El segundo ha sido, quizás, el filósofo del progreso más conocido en el s. XIX. Para él las palabras “evolución”, “desarrollo” y “progreso” son sinónimos, algo compartido también por Darwin. Dedicó todo su esfuerzo a demostrar el funcionamiento de las leyes del progreso en la naturaleza y en la sociedad. El progreso no es un accidente, sino una necesidad. El mal consiste en la mala adaptación de un organismo a la naturaleza y puesto que toda inadaptación debe desaparecer por razones de evolución, todo exceso, toda deficiencia, toda imperfección desaparecerán con el tiempo.

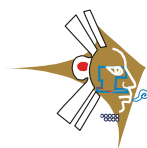
Aunque hay que reconocer la existencia de grandes plumas escépticas en el siglo XIX (Jacob Buckhard, Nietzche, Schopenhauer, Spengler, Freeman), la mayoría de los pensadores tenían fe en el progreso humano, consideraban que el progreso tecnológico y económico era necesario y lo aceptaban como un hecho natural e histórico.

II. Factores críticos sobre la Idea actual de progreso

Llegados a este punto, es hora de entresacar y comentar algunos hallazgos relevantes sobre la idea de progreso.

2.1 Una perspectiva comprensiva del progreso en la historia

Para interpretar y valorar con objetividad una etapa histórica, es necesario **comprender la concepción del hombre** subyacente en ese período. Históricamente, ha tenido de versiones: ha sido reducido a historia (Dilthey), a vida (Nietzsche), a producto de las fuerzas productivas (Marx), a ser pensante *sum res cogitans* (Descartes)... De aquí se deriva que todo juicio actual sobre la idea del progreso debe ser prudente y cauteloso, tratando de evitar los sesgos de percepción subjetiva.



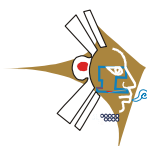
Si Einstein logró un adelanto sobre Newton, lo hizo porque conocía su teoría, los problemas que planteaba y cómo los resolvió. Sólo así comprendió sus límites. Es posible que, aún sin haber conocido a Newton, hubiese llegado a sus conclusiones, pero partió de él y se ahorró magín. Es la **dimensión acumulativa** del progreso humano. Lo mismo sucede en cualquier otro ámbito. Cambiar un sistema o situación supone conocer el punto de partida y los sentimientos colaterales. Cuando el odio o el amor excesivos ciegan la comprensión, algo bastante frecuente en la historia de la humanidad, podrá decirse que las acciones han derivado en cambios, pero, muy probablemente, sin progreso. No existe ninguna ley en la naturaleza que nos libre de las consecuencias de nuestra ignorancia.

2. 2 Sobre la naturaleza del progreso

La idea de progreso a lo largo de la historia ha tenido múltiples significados: avance de las artes y las ciencias, con los consiguientes beneficios para el bienestar humano; marcha hacia un final de perfección en esta tierra, seguido de la eterna bienaventuranza en el cielo; constante expansión del conocimiento y perfección del género humano; conquista de la libertad, la justicia y desarrollo de la autoconciencia; imperioso avance de ciertos estados políticos y razas humanas; emancipación del hombre; desarrollo de una moral universal.

La fe en el progreso alcanzó su cénit durante el siglo XIX, impulsada por la ilustración y avalada por los adelantos de la ciencia y la disminución de conflictos entre las naciones europeas. Ya apuntamos que tanto para Spencer como para Darwin, las palabras “desarrollo”, “evolución” y “progreso” eran sinónimos y formaban necesaria de las leyes de la naturaleza.

En su libro *Idea de la Historia* (1984), Collingwood afirma que en el siglo XIX el término progreso abarcaba dos cosas: progreso en la historia y progreso en la naturaleza. “**Evolución**” es un término que se aplica a los procesos naturales en la medida en que éstos dan existencia a nuevas formas específicas dentro de la naturaleza. Por “**evolución natural**” entiende no una mera repetición de acontecimientos constantes pero invariables en su forma específica, sino cambio concreto en dichas formas. Llamar evolutivo a un proceso natural es lo mismo que llamarlo progresivo, ordenado y mejorado, no sólo modificado. Esto es el “**progreso natural**”. Ahora bien, para interpretar un acontecimiento como mejora con respecto al anterior, es decir, para emitir un juicio de valor, se necesitan unos criterios de comparación. Por ejemplo, para Kant, sólo existía una forma de valor independiente de los propósitos humanos: el valor moral de la buena voluntad. Según este principio, un



proceso evolutivo puede ser valorado como progresivo cuando ha elevado la conciencia moral del hombre. ¿Puede hablarse de un principio o "ley natural" que guíe y garantice la mejora en el proceso evolutivo, que garantice la mejora de la naturaleza humana como el producto más noble del proceso evolutivo? Si se contesta afirmativamente, habría que mantener estos supuestos:

- a. El hombre es el valor absoluto y el proceso ordenado de la naturaleza ha desembocado en su existencia.
- b. El hombre está también sujeto a la ley natural, luego cada una de las nuevas formas específicas de organización social -arte, ciencia, etc.,- son necesariamente una mejora respecto a la última.

En caso de no aceptarlos, podemos preguntarnos, y con razón: ¿Existe una ley del progreso o éste depende de cada caso particular? ¿La segunda alternativa podría ser calificada como relativista?

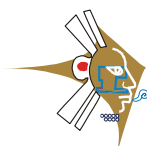
El "progreso histórico" puede entenderse como otro nombre que se da a la actividad humana en cuanto sucesión de actos, cada uno de los cuales surge del anterior. Si la idea de progreso histórico se refiere a algo, ha de ser al hecho de que cobran existencia no solamente nuevas acciones, pensamientos o situaciones que pertenecen al mismo tipo, sino nuevos prototipos específicos que mejoran lo existente. Así puede hablarse de progreso en la moral, en la religión, en la ciencia y en las artes.

¿Cómo se entiende hoy el progreso? En mi opinión, domina el sesgo economista: "tanto tienes, tanto vales". Los índices de desarrollo de los pueblos son básicamente de tipo económico.

2. 3 Meta y límites del progreso

El concepto de Progreso lleva inevitablemente a preguntarnos por la meta y los límites del mismo. "Voy inspirado, como por un artículo de fe, por la convicción de que la humanidad tiene un origen único y una meta final. Pero no conocemos en absoluto ni este origen ni esta meta".²³ Puede ser la libertad (Fichte y Hegel), la perfección del orden social (Saint Simon); Condorcet habla del progreso del saber y Collingwood se refiere al mismo como recreación del pensar histórico; los enciclopedistas creen en la felicidad de la humanidad alcanzable mediante la razón; Kant aboga por el perfeccionamiento de la moral; desde la Exposición

²³ Jaspers, o. c., pp. 18.



de 1851 se habla de progreso natural entendido como progreso industrial y tecnológico.... Parece que ninguna de las respuestas agota los límites del concepto progreso y que éstas varían de época en época, lo cual reafirma lo expuesto anteriormente y relativiza todo intento de exclusivismo o dogmatismo. Posiblemente todas tengan su parte de razón.

¿Cuál es la meta del progreso y cuáles son sus límites? ¿La libertad, la justicia, el desarrollo moral, la felicidad, el avance económico, el desarrollo científico y tecnológico, la ausencia de sufrimiento, la paz, la autoconciencia, el desarrollo del conocimiento y las emociones? ¿También en la religión? Si el cristianismo pudo salvar el abismo que se abría entre la divinidad y el mundo cuando Dios se hizo hombre, éste fue un progreso de enorme importancia en la historia de la conciencia religiosa.

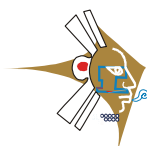
Cuando se confunden medios con fines, existe el riesgo, como ya anunciaron Burckhardt y Nietzsche, de que el hombre pueda perderse a sí mismo. La ciencia debe estar al servicio del hombre y no el hombre al servicio de la técnica, hecho que ya criticó ácida e inteligentemente C. Chapling en la película *Tiempos Modernos*. Cuando se pierde la conciencia de que el criterio primordial del progreso es la dignidad del hombre, se pierde el horizonte y la legitimidad del mismo progreso. Habrá progreso en el saber, en la técnica, en los supuestos y condiciones para nuevas posibilidades humanas, pero no en la sustancia del ser del hombre.

Se han hecho infinidad de pronósticos más o menos famosos sobre la relación entre progreso, ciencia y técnica. K. Jaspers ilustra con una historia los límites de los experimentos científicos con personas. Hace dos mil años un príncipe de un país lejano recomendaba el siguiente experimento hecho por él mismo: "Meta usted un hombre todavía vivo en una cuba, cierre esta con su tapadera, revístala de pieles húmedas y aplique encima una gruesa capa de barro; después introdúzcala en el horno del pan y haga fuego. Así se hizo. Cuando conocimos que el hombre había muerto, se sacó la cuba, se retiró la tapa y con todo cuidado miramos al interior por ver si podíamos descubrir el fugitivo espíritu vital, pero no observamos ningún espíritu vital salido del cuerpo".²⁴

2. 4 ¿Fin de la historia?

Hace unos años tuvo gran éxito el ensayo de Fukuyama *¿El fin de la historia?* En el que afirmaba: "lo que estamos presenciando no sea simplemente el final de la guerra fría o el

²⁴ Id., pp. 127.



ocaso de un determinado período de la historia de la posguerra, sino el final de la historia en sí; es decir, el último paso de la evolución ideológica de la humanidad y de la universalización de la democracia liberal occidental, como forma final de gobierno humano".²⁵ Este fin será triste: "La lucha por el reconocimiento, la disposición a arriesgar la propia vida en nombre de un fin puramente abstracto, la lucha ideológica universal que daba prioridad a la osadía, el atrevimiento, la imaginación y el idealismo se verán sustituidos por el cálculo económico, la interminable resolución de problemas técnicos, la preocupación por el medio ambiente y la respuesta a las sofisticadas necesidades del consumidor. En la era posthistórica no existirá ni arte ni filosofía: nos limitaremos a cuidar eternamente de los museos de la historia de la humanidad... Siento nostalgia de aquellos tiempos en que existía la historia... Quién sabe si esta misma perspectiva de siglos de aburrimiento, al final servirá para que la historia vuelva a empezar".²⁶

Este autor no ve muchas alternativas a esta situación: después de Hegel, los acontecimientos han contribuido a divulgar el estado homogéneo universal y a limitar en gran manera los principios fundamentales sobre la naturaleza humana. El comunismo y el fascismo como propuestas ante el liberalismo han muerto, aunque aún quedan dos opositores: la religión y los nacionalismos. Opina Fukuyama que en la historia contemporánea, sólo el islamismo ha presentado un Estado Teocrático como alternativa política tanto al liberalismo como al comunismo, pero que su doctrina no es muy atrayente para los que no son musulmanes y es difícil que el movimiento adquiera una categoría mundial. Los nacionalismos y otras formas de conciencia racial y étnica, manifestado en diversas formas, tampoco tienen mucho recorrido por su cerrazón y porque coartan la libertad.

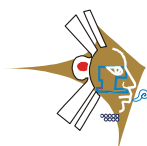
Ante estas reflexiones y la observación de las paradojas del mundo contemporáneo, parece evidente la limitación de las teorías materialistas del desarrollo económico.

2. 5 La dinámica del progreso

La mayoría de los autores estudiados no se han resistido a analizar la historia del progreso distinguiendo etapas. No obstante, Collingwood afirma tajantemente que dividir la historia en períodos decadentes y de avance, de grandeza y de primitivismo no es, históricamente, acertado. El dogma del progreso histórico único, que llega hasta el presente y el dogma de

²⁵ Fukuyama, F. (1989). "¿El fin de la historia?". En *Claves*, pp. 85.

²⁶ Id., pp. 96.



los ciclos históricos, es decir de un progreso múltiple que conduce hacia las "grandes edades" y luego a la decadencia son meras proyecciones de la ignorancia del historiador sobre la pantalla del pasado. Hay que leer las cosas en su contexto y utilizar un criterio de comparación común.

Valorar si realmente ha existido progreso, dónde, cuándo y en qué medida, son cuestiones que toca responder al conocimiento histórico. Este mismo autor, asigna otra tarea propia del pensamiento histórico: crear este progreso mismo. Y lo argumenta de esta manera: el progreso no es un mero hecho para que lo descubra el pensar histórico; es sólo a través del pensar histórico como se logra.

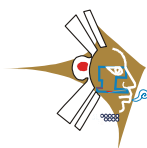
Coincidimos con Collingwood en resaltar la importancia del contexto y el criterio de comparación, al comparar, por ejemplo si los hombres de medioevo fueron más o menos felices que los hombres actuales. Pero su postura puede derivar en un relativismo extremo con el que discrepamos. En asuntos de derechos humanos, de erradicación de la miseria, de la ignorancia, sin lugar que los avances han sido sustantivos; aunque, evidentemente, aún quede mucho por hacer. Por otra parte, su idea sobre la creación de progreso parece muy cercana a ciertas corrientes del siglo XX, reflejadas también en la primera parte de la obra de Wittgenstein²⁷, puede derivar en un nuevo nominalismo subjetivista y vacío, que aplicado a nuestro caso podría traducirse en estereotipos como estos: los de izquierdas son progresistas, los de derechas son retrógrados. En el fondo el debate se centra sobre si es lícito o no hablar de estructura universal de la historia.

2. 6 Progreso universal e identidad de los pueblos

Rousseau creía que el progreso de las ciencias y de las artes había contribuido a purificar o a corromper las costumbres. No negaba el progreso, pero veía en el mismo la decadencia moral y espiritual, una constante en la humanidad, desde Grecia, Roma, Egipto...: "Toda la elocuencia de Demóstenes no pudo ya reanimar un cuerpo que el lujo y las artes habían enervado"²⁸. Un contemporáneo de Kant, J. G. von Herder (1744-1803), como reacción a la presión ilustrada racional y cosmopolita de Francia, ya cuestionaba la naturaleza universal del progreso y defendía lo singular de cada pueblo (*Volk*). Cada pueblo tiene su alma, su

²⁷ Esta visión ha calado profundamente en la lingüística y en las artes y en la psicología del siglo XX: "Nombrar las cosas es lo que importa", porque en la medida que las nombro las creo (Picasso). "Para que exista la droga hay que nombrarla" (H. Tizio).

²⁸ Rousseau, J. J. *Discurso sobre las ciencias y las artes*. <http://www.bibliotecagratis.com/autor/J/jean_jacques_rousseau/discurso_sobre_las_ciencias_y_las_artes.htm> [Acceso: 21/06/2011].



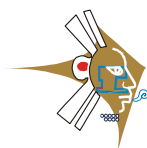
identidad, su cultura y “no se puede infligir daño más grande a una nación que robarle su carácter nacional, las peculiaridades de su espíritu y su historia”²⁹. Occidente no puede ser modelo para nadie ni tiene nada que enseñar al mundo: “Debería ser llamada no la parte más sabia, sino la más arrogante, agresiva y codiciosa; lo que ha dado este pueblo no es civilización, sino destrucción de los rudimentos de sus propias culturas donde quiera que pudiera conseguirlo”.

La relación entre progreso, emancipación e identidad cultural ha sido y es una cuestión candente en América. La filosofía de progreso estuvo estrechamente ligada a las ideas de la ilustración, las cuales impulsaron los procesos de emancipación. También ha recalcado en credos de partidos políticos, de gobiernos y de dictaduras denominadas de “orden y progreso”, lemas explícitos en algunos símbolos nacionales. Ser civilizado era ser europeo, lo que exigía adaptar modos y costumbres, expansión territorial e inmigración europea. En Estados Unidos este optimismo alcanzó su máxima expresión en el llamado “sueño americano” del siglo XX.

El mito del buen salvaje de Montaigne ha tenido sus seguidores en la literatura latinoamericana actual. En el libro de Eduardo Galeano *Las venas abiertas de América Latina* se proclama la armonía de los pueblos autóctonos, corrompidos y oprimidos por las espadas de los conquistadores. Esta visión perdura hasta nuestros días, aunque se han alzado voces que hacen una lectura de la historia latinos diametralmente opuesta, como la del escritor venezolano C. Rangel en su obra *Del buen salvaje al buen revolucionario*. Estos dos modos de describir y de comprender la historia puede que no sean tan excluyentes como pudiera parecer, sino complementarios. Se dice que las personas y los pueblos inteligentes utilizan más la atribución interna que la externa; la primera los exculpa de sus males atribuyéndolos a “demonios” externos; la segunda es más autocrítica y objetiva, y, por tanto, facilita la mejora y el desarrollo propios.

Durante el siglo XX e inicios del XXI la liberación del yugo de lo extranjero ha desembocado en reacciones exageradas. Una visión primigenia del progreso debería huir de toda tentación reductivista extrema. Ser ciudadanos del mundo no significa perder la propia identidad, sino todo lo contrario.

²⁹ Cfr. Herder, “Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad”. En *Obra selecta*. Madrid: Alfaguara.



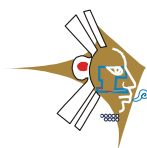
2. 7 Progreso y poder político

Como estrategia para redimir al hombre, a finales del XIX y principios del XX algunos ideólogos absolutistas han unido la idea de progreso al poder político, concretándolo en pueblos o “razas” determinadas como la germana, la teutona, la nórdica o la anglosajona. Se basaban en antepasados no lejanos como Hegel (filosofía de la historia), Fichte (Discursos a la nación alemana), Gobineau o Chamberlain. En su filosofía del derecho, Hegel afirmaba que “La marcha de Dios en el mundo, eso es el estado”, justificando de esta manera el absolutismo político como camino adecuado para el progreso de la sociedad. En cierto modo, Marx propuso algo parecido al proponer la dictadura revolucionaria del proletariado para gestionar el cambio del capitalismo al comunismo. Algunos nacionalismos ortodoxos actuales han bebido en estas fuentes.

2. 8 Progreso y economía en crisis. ¿Hacia un nuevo modelo de sociedad?

En *La crisis del capitalismo global*, el conocido gurú de las finanzas G. Soros parte de una afirmación básica sobre la que construye todo su discurso: La economía global se está viniendo abajo. Esto supone una amenaza no sólo para el capitalismo, sino para toda la sociedad: “Vivimos en una economía global, pero la organización política de nuestra sociedad global es deplorablemente insuficiente. Nos vemos privados de la capacidad de mantener la paz y de contrarrestar los excesos de los mercados financieros” (Soros, 1999: 21). Este problema le lleva a plantearse algunas cuestiones: ¿Cuáles son los síntomas? ¿Cómo se ha llegado a esta situación? ¿Qué alternativas hay para su solución? Tratando de contestarlas, analiza los principios teóricos que sustentan el capitalismo actual, como la fe ciega en las fuerzas del mercado, y concluye que este fundamentalismo nos ha llevado a un callejón difícil de salir, aunque no imposible.

Soros no sólo critica, también propone alternativas, que pasan por redefinir y hacer viable la sociedad abierta, basándose en las conocidas tesis de K. Popper. El **mayor desafío actual** es “el establecimiento de un conjunto de valores fundamentales que pueda aplicarse a una sociedad en gran medida transaccional y global”, que descansa en unos principios básicos:



- El individuo “hipotecado” y la falibilidad entendida como que nadie tiene el monopolio, deben ir acompañados de un impulso positivo para cooperar a nivel global, a escala mundial.
- Democracia participativa, economía de mercado y mecanismos de regulación.
- Valores *universales*, bajo la tutela de la ley y de las instituciones: pluralismo, tolerancia, moderación y el imperio de la ley.

Las ideas de Soros parecen interesantes, aunque no dejen de ser paradójicas y propicien suspicacia. ¿Quién fijaría esos principios o leyes universales? ¿Cuál sería su destino? ¿Cómo participaría toda la sociedad?

Reducir el momento que está viviendo la sociedad actual a una crisis económica parece simplista; aunque hay que reconocer que los políticos casi nos lo están haciendo creer. Es llamativo observar cómo el principal remedio para “reactivar la economía”, propiciado por gobiernos y hombres de negocios, haya sido fomentar el consumo para, así, producir más. En consecuencia, las acciones llevadas a cabo han sido de tipo económico-financiero, como “inyectar” dinero a las entidades bancarias y recortar gastos. Los “expertos” y los tertulianos ponen de relieve que nos estamos jugando el Estado de Bienestar, que tanto tiempo y esfuerzo nos ha costado conseguir.

Hasta hace poco había dos ideologías opuestas: la occidental-capitalista y la oriental-comunista. Caído el Muro de Berlín, solo queda una: el capitalismo, que en su versión más radical, descansa sobre el poder, el dinero y el libre mercado. El ser se ha reducido a tener y la sociedad a una masa consumista. Decía Weber que el origen de la sociedad estribaba en las relaciones sociales: a medida que la sociedad se volvía más compleja, las relaciones eran más complejas. El problema es que ahora la complejidad social se ha convertido en simplicidad económica.

Ante este panorama, un ciudadano con un poco de sentido común bien podría hacerse preguntas de este estilo: ¿Para qué voy a comer más si ya tengo el estómago lleno? ¿Para qué voy a consumir más si ya tengo mis necesidades cubiertas? ¿Para qué voy a tener más si no deseo tener más? ¿Cómo voy a consumir más si no tengo dinero? ¿Por qué recortar y no redistribuir la inmensa riqueza del planeta? ¿Por se gasta tanto dinero en guerras y no en proyectos para fomentar la paz? ¿Por qué, en los presupuestos de los estados, la educación sigue siendo la cenicienta? Quizás este momento de “crisis” sea una buena oportunidad para preguntarse por los pilares de la sociedad, por el tipo de ser humano que



queremos construir; en definitiva por los límites y la meta del progreso. Quizás el debate adecuado sea sobre la validez de nuestro modelo de sociedad.

2. 9 El progreso bajo la mirada de los críticos

Hasta el momento, en nuestro ensayo nos hemos referido, aunque no exclusivamente, a las voces más relevantes que han impulsado la idea de progreso. Un gran número de pensadores ligados al nuevo liberalismo creyeron que sería la acción decidida de los gobiernos la que daría el impulso casi definitivo al progreso. También algunos movimientos radicales progresistas (T. Veblen, H. George, E. Bellamy) de inicios del siglo XX creían todavía en un futuro esperanzador, pletórico de felicidad y justicia. El profundo optimismo de T. de Chardin basado en el postulado de la perpetua perfectibilidad humana, había calado en el pensamiento ilustrado. En el pensamiento sobre la evolución social actual (Parsons) sigue estando presente en las ciencias sociales, que lleva implícito un cambio gradual y continuo, acumulativo y deliberado.

Junto a esta visión optimista es obligado aludir a las que ponen en tela de juicio los axiomas esenciales de la filosofía moderna del progreso: a. el progreso científico productivo acarrea la perfección de la humanidad; b. este progreso es universal y no tiene límites; c. es acumulativo.

La primera y segunda Guerra Mundial, la Gran Depresión, corrientes de tipo existencialista y nihilista explícitas en la *náusea* de Sartre, la *cucaracha* de Las Metamorfosis de Kafka, el eterno “esperante” *Godot*, las guerras fratricidas y las hambrunas en los llamados terceros países, la “crisis económica” en la que estamos inmersos en los últimos años, la constatación de que los recursos naturales no son inagotables, la explotación de los recursos de los países más pobre por los más ricos, el malestar de la cultura del que ha habló Freud, la alta tasa de desempleo, la ausencia de iniciativas y movimientos para mejorar la sociedad, son algunos indicadores que llevan a voces autorizadas a apostatar del optimismo y a declarar que la fe en el progreso está muerta. Esta reflexión crítica no es nueva. Palabras reconocidas como las Tönies, Weber y Durkheim ya advirtieron del carácter contradictorio de la modernización en sus vertientes de industrialización, economía de mercado capitalista, urbanización, etc.



Al escepticismo de Schopenhauer, Nietzsche, Weber y Freud, se unen otras voces como las de K. Lorenz, Henry y Brooks Adams, George Soros, Splenger, Toynbee, en las que subyacen algunos rasgos comunes:

- Convicción de haber alcanzado los límites del desarrollo económico³⁰. La prolifera productividad del industrialismo ha debilitado el deseo de obtener nuevos beneficios materiales y ha enfriado el interés en los ya logrados. Cada nuevo avance tecnológico e industrial debilita los valores sociales y morales tradicionales y que hasta hoy creíamos compatibles con el desarrollo económico.
- Los recursos de la naturaleza se están agotando, lo que pone en tela de juicio la creencia en el desarrollo constante e ilimitado.³¹
- Creencia en que la ciencia ha alcanzado sus límites y desconfianza en que los descubrimientos tengan efectos beneficiosos para el ser humano. El hambre de conocimiento científico ya no está tan reconocida como antaño.
- Hastío y saciedad en la sociedad occidental de los mismos bienes materiales y valores que ha producido. El culto del ocio en detrimento de la ética y disciplina del trabajo lleva anejo el tedio y la dependencia de otros sucedáneos como las drogas, el consumo, la violencia, el terrorismo, la dictadura de las formas y de lo políticamente correcto, el subjetivismo en desdoro de la comunidad, el gozo por lo efímero y el presentismo.

III. Educación y Progreso

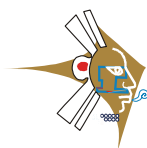
Finalmente, esbozaremos algunas cuestiones parciales sobre la relación entre educación y progreso en la actualidad, esperando sirvan para el debate y dejando al lector que saque sus propias conclusiones.

3.1 Necesidad de una antropología social y pedagógica

En la parte segunda de este ensayo, vimos cómo en cada idea de progreso a lo largo de la historia subyace una concepción del hombre, la cual germina en avances de tipo científico, tecnológico, filosófico, social y moral. La necesidad e importancia de la educación del

³⁰ Cfr. Hirsch, F. (2005). *Social Limits of Growth*. London: Taylor & Francis e-Library.

³¹ Cfr. Page, T. (1977). *Conservation and Economic Efficiency*. London: RFF Press.



género humano nace en la modernidad a raíz de la reflexión sobre el hombre de filósofos tan dispares como Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Kant, Hume, Locke, y de pedagogos como Pestalozzi, Basedow y Comenio, por citar a algunos.

Al referenciar en este punto a Kant, queremos resaltar su preocupación educativa por el hombre, resumida en su obra *Pädagogik*. En la introducción afirma que el hombre es la única criatura que tiene que ser educada teniendo en cuenta que, por su propia naturaleza, es un fin en sí misma y no puede rebajarse a la condición de medio. Y se plantea cuatro preguntas³²: ¿Qué puedo hacer? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué es el hombre? La última engloba a las demás.

Desde planteamientos actuales, podremos estar o no de acuerdo en la primacía que Kant da a la razón, pero, al menos no podremos negarle la coherencia de su pensamiento cuando afirma que *la tarea más importante de la educación es enseñar a pensar (denken lernen)*. “Por eso la educación, e incluso la instrucción, no han de ser meramente mecánicas, sino que deben fundarse en principios”.³³ Siendo la **razón** una capacidad propia de la naturaleza humana, su contenido, las ideas, no son ciencia infusa, sino que hay que adquirirlas con el ejercicio y el esfuerzo. Así lo reconocen Hegel y Kant: “La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro... *Sapere aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la Ilustración”.³⁴ Aunque con un tamiz elitista, Locke pregona en esta misma dirección una educación que desarrolle las capacidades de los jóvenes, una instrucción que los instruya y los prepare para la vida.³⁵

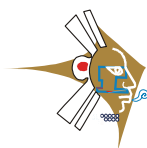
Un error bastante frecuente en nuestros días es confundir la meta con los medios, con el camino y con los procedimientos de gestión y organización. Así se oye decir, al amparo de expertos de algunas ciencias sociales, que lo importante es la calidad, las tecnologías, los métodos, la docencia o la investigación. Creo que los fundamentos de la educación residen en otro nivel. Si aceptamos que el hombre es su propio fin, ¿cuál es la concepción de la persona en la sociedad actual, cuáles son sus intereses (en un sentido agustiniano) y su destino? *¿Qué concepto de hombre fundamenta la educación?* ¿Qué tipo de

³² *Logik*. Vol IX. Trad. de L. Luzuriaga y J.L. Pascual, Madrid, Akal, 1983, pp. 24-25.

³³ Rábade, S. (2005). La ilustración: concepción del hombre e ideal educativo. *Revista Educación y Futuro*, 13, pp. 53.

³⁴ Kant, I. (1964). *Was ist Aufklärung?* Edic. y traducción de Estiu. “Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Nova, pp. 58.

³⁵ Locke desarrolla este pensamiento especialmente en sus obras *Ensayo sobre el entendimiento humano* -*Algunos pensamientos sobre la educación*.



persona queremos formar? ¿Cuáles son las metas de la educación? ¿Instruir o educar? ¿Qué relación existe entre educación y progreso?

En el contexto actual hay unos objetivos más próximos que los que propuso Kant, pero necesarios. Pueden considerarse como prerequisites para que pueda realizarse una labor educativa. El primero de ellos, en una sociedad multicultural y democrática, es *poder estar*, es decir, *poder enseñar*, crear un clima adecuado, convivir, controlar la contaminación estimular y fomentar el amor al saber y al esfuerzo.

El contumaz optimismo de B. Russel no fue óbice para que también afirmase con contundencia: “Es la educación la que produce malas cualidades y es la educación la que nos dará las opuestas. La educación en la llave del futuro mundo”. Un nuevo mundo en el que el pensamiento crítico fuera una herramienta para la libertad, porque “*la educación que deseamos para nuestros hijos depende de nuestros ideales acerca del ser humano*”.³⁶ Unos ideales, que abarquen al hombre complejo y total, en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; no al hombre parcelado y dividido. Si Descartes tuvo un mérito fue subrayar la razón como capacidad distintiva del ser humano; pero ése ha sido también su mayor error, o las interpretaciones sesgadas que de él se han hecho: reducir al hombre a razón. A. Damasio (2010), uno de los más prestigiosos investigadores actuales neurofisiología, dice que el mayor error de Descartes fue el separar cuerpo de mente; en realidad lo primero ha sido el ser, las emociones, y luego el pensar.³⁷

3. 2 Funciones de la educación

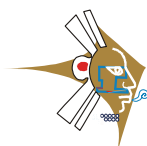
Históricamente la educación ha cumplido estas funciones:³⁸

- a. Guardia y custodia de los niños y los jóvenes.
- b. Transmisión cultural y educación ciudadana.
- c. Cohesión social y construcción de las identidades nacionales.
- d. Adquisición de competencias sociales e inserción social.
- e. Transformación social.
- f. Desarrollo de las capacidades personales. Educación integral.

³⁶ Russel, B. (1998). *Sobre educación*. Barcelona: Espasa Calpe. Subrayado nuestro.

³⁷ Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

³⁸ Cfr. Serón, A. (2007). *Sociología de la Educación* Madrid: Síntesis.



Sobre este asunto el debate tiene que ver con la autonomía de la educación y su relación con otros subsistemas sociales. ¿Cuál es la posición de la educación en la estructura social? ¿Tienen los educadores “voz” propia? ¿Los maestros son profesionales en sentido estricto? Desde una perspectiva histórica, hay que reconocer la dependencia de la educación con respecto a la política, la economía, la filosofía, la antropología y la sociología. Los sistemas educativos nacieron no por la fuerza intrínseca de la pedagogía, sino por las necesidades y demandas de una sociedad en plena efervescencia creativa de los Estados Nacionales.

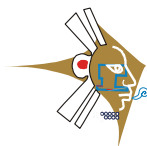
No está de más recordar aquí las palabras de Fichte sobre los orígenes (¿y destino?) de la educación: “En la nueva Europa la educación no ha partido del Estado propiamente dicho, sino de aquel poder del cual en su mayoría recibieron ellos también la suya, del reino celeste-espiritual de la Iglesia”. Es necesario que el Estado cambie por otro el concepto fundamental del fin de la educación que parece haber tenido hasta ahora. Debe rechazar el cuidado por la salvación eterna de sus súbditos porque es una traba para la formación sólida; en cambio debe preocuparse por la formación para la vida en este mundo³⁹.

Sobre este tema las posturas actuales más encontradas van desde los que definen la educación como una actividad encaminada a la cohesión social y a la transmisión de una cultura, hasta los que la ven como una actividad cuyo fin es el desarrollo de las personas, la transformación y la construcción de la sociedad. ¿Cómo contribuye la educación al progreso social en la actualidad? ¿Qué iniciativas concretas engarzan el sistema educativo, el productivo, el político y el social?

3. 3 Sobre cómo educar

Pestalozzi (1746-1827) es el primer pedagogo moderno. Revolucionó la pedagogía tradicional y se preocupó por la educación de las clases populares. Se pregunta por la relación entre su idea sobre la instrucción y las leyes del mecanismo filosófico. Acude a la naturaleza como fuente de conocimiento y de instrucción, descubriendo lo siguiente: “con esto encuentro unidos, pues, esencial e íntimamente, el arte y la naturaleza o, más bien, la forma original con que ella nos enseña los objetos del mundo, y así, resuelto el problema de descubrir un origen general a todos los medios técnicos de la instrucción y de investigar la forma en que la educación de nuestra especie puede determinarse por el ser de nuestra

³⁹ Fichte, J. (1968). Discursos a la nación alemana. Discurso II: “¿A quién recaerá la realización de este plan educativo?”. Traducción de A.J. Martín. Madrid: Taurus, pp. 190-192.



naturaleza, hallo solucionadas las dificultades de aplicar las leyes mecánicas, que considero como los fundamentos de la instrucción humana, a las formas de enseñanza, escritura, cálculo, lectura, etc., que la experiencia de siglos ha entregado a la especie humana para su propio desarrollo”.⁴⁰

Al hilo de este texto, hay que destacar dos aspectos. Primero, la pedagogía no debe, no puede caminar sola. La historia, la naturaleza, la sociedad, los avances sociales pueden ser compañeros en su viaje. Segundo, tampoco debe tener complejos ni desdeñar el valor de su conocimiento experto y tácito en torno al interior de la enseñanza y el aprendizaje. Nadie sabe más sobre la educación que los maestros, aunque hoy esté muy en boga decir que “la educación es un asunto de toda la tribu”.

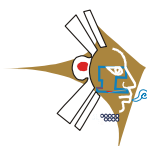
Más allá de los esnobismos y de las carreras pseudopedagógicas sin sentido, los expertos y los maestros deben ser humildes y establecer un diálogo con los centros de saber. Una pedagogía sin contenido es pura vacuidad. Y no será porque no hay espacios “reservados” y de “hondo calado” para investigar e innovar como los procesos de instrucción, la tecnología educativa, la planificación y organización y la gestión del cambio educativo. Pero estos caladeros parecen ser lugar de trabajo de unas pocas mentes privilegiadas.

3. 4 Educar con Google, no contra Google

“Durante los últimos cinco siglos, desde que la imprenta de Gutenberg hiciese de la lectura un afán popular, la mente lineal y literaria ha estado en el centro del arte, la ciencia y la sociedad. Tan dúctil como sutil, ha sido la mente imaginativa del Renacimiento, la mente racional de la Ilustración, la mente inventora de la Revolución Industrial, incluso la mente subversiva de la Modernidad. Puede que pronto sea la mente de ayer”⁴¹. Estas recientes palabras de Carr (2011) nos conducen al celebrado aforismo de McLuhan “el medio es el mensaje”, donde no sólo reconocía el influjo de los Media y las TIC. “Nuestra respuesta convencional a todos los medios, en especial la idea de que lo que cuenta es cómo se los usa, es la postura adormecida del idiota tecnológico”, afirmaba ya McLuhan. El contenido del

⁴⁰ Pestalozzi, J.H. (1912). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Carta Sexta. Traducción de L. Luzuriaga, *La lectura*, Madrid, pp. 117-121.

⁴¹ Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid: Taurus, pp. 23.



medio es solo el trozo jugoso de carne que lleva el ladrón para distraer al perro guardián de la mente”.⁴²

Los debates sobre las bondades o maldades de los media en la sociedad en general y en la educación, en particular, se centran sobre los contenidos olvidándose que es el mismo medio el que está transformando nuestras mentes, nuestros patrones de percepción y atención, nuestra memoria, nuestras estrategias de aprendizaje, nuestros valores, nuestras relaciones; en definitiva, nuestra cultura.

Los beneficios de las TIC son reales, pero tienen un precio. “Google nos vuelve estúpidos”, pero ya no podemos prescindir de él. “Lo que Taylor hizo para el trabajo manual, Google lo está haciendo para el mental”⁴³. Los Media no son solo canales de información, sino que proporcionan la materia del pensamiento y modelan los procesos de pensamiento. A medida que el uso de la Web dificulta el almacenamiento de información en nuestra memoria biológica, nos vemos obligados a depender cada vez más de la memoria artificial de la Red, con gran capacidad y fácil de buscar, pero que nos vuelve más superficiales como pensadores”.⁴⁴

“Aprender a pensar en realidad significa aprender a ejercer cierto control sobre *cómo* y *qué* pensar –dice el novelista David Foster Wallace-. Significa ser suficientemente consciente para elegir a qué prestar atención, cómo construir significado a partir de la experiencia”. “Los vínculos de la Web son sólo las direcciones, simples etiquetas de *software* que ordenan a un navegador cargar a discreción otra página de información dada. Carecen de la riqueza ecológica y la sensibilidad de nuestra sinapsis”.⁴⁵

El progreso tecnológico es irreversible, estamos evolucionando para convertirnos en voraces consumidores de datos. No podemos educar contra Google, como tampoco contra la familia, hemos de educar con ellos y desde ellos con actitud crítica. “Puede que perdamos capacidad de concentrarnos en una tarea compleja, pero adquiriremos nuevas capacidades, como la de atender a conversaciones simultáneas a través de seis medios de comunicación diferentes”.⁴⁶

Apuntaba Martin Heidegger que la “marea de la revolución tecnológica” podría “cautivar, hechizar, deslumbrar y seducir al hombre hasta tal punto que el pensamiento

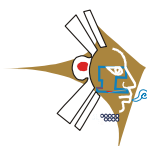
⁴² McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós, pp. 31. & Row, pp. 56.

⁴³ Carr, o.c., pp. 185.

⁴⁴ Id., pp. 236.

⁴⁵ Id., pp. 237.

⁴⁶ Id., 266.



calculador algún día pudiera llegar a aceptarse y practicarse como la *única manera de pensar*". El pensamiento meditativo, esencia misma de la humanidad, podría convertirse en una víctima del progreso más atolondrado.⁴⁷

¿Serán los silencios, el arte de la concentración y la memoria, el lujo del tiempo necesario para la "alta lectura" vestigios del pasado? Creo que todavía no estamos en condiciones de evaluar con objetividad los alcances de las TIC en educación; lo que está claro es que estos progresos tecnológicos están afectando de manera sustantiva a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que van muy por delante de su utilización y de la comprensión de su influencia en nuestras vidas. Seguramente la alta maleabilidad de la naturaleza humana nos permita adaptarnos, como sucedió en tiempos de Gutenberg, y hacer un uso racional de los mismos.

3. 5 Educar en la sociedad del conocimiento

En las últimas décadas ha surgido con fuerza un movimiento que considera los intangibles o Capital Intelectual como un activo que aporta un gran valor a las organizaciones⁴⁸. Hasta tal punto ha calado, que la sociedad actual se ha definido a sí misma como *sociedad del conocimiento*, impulsada por la irrupción impetuosa de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el desarrollo de la ciencia y la técnica y la mundialización de la economía.

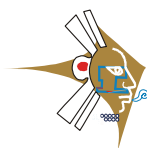
Más allá de la adecuación del término, hay que reconocer que, por una parte, estos factores citados han acrecentado enormemente las oportunidades de cada persona para acceder a la información y han impulsado su desarrollo; por otra, han implicado profundas transformaciones en los distintos subsistemas sociales, también en el educativo, y en no pocos casos han aumentado las barreras del desarrollo: "La entrada en escena de estos nuevos protagonistas ha propiciado un clima de mayor incertidumbre y también la presencia de condiciones de marginación intolerables para grupos estables de población"⁴⁹.

Conocimiento no es sinónimo de información. Vivir en un mundo sobrecargado de estímulos informativos, no equivale a estar mejor informados o a ser más sabios que nuestros padres. El mundo actual está bombardeado de información, pero tiene hambre de conocimiento y de sabiduría (Riesco, 2007: 126).

⁴⁷ Heidegger, M. (1966). *Discourse on Thinking*. N.Y.: Harper & Row, pp. 56.

⁴⁸ Riesco, M. (2007). *El negocio es el conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

⁴⁹ Malizia, G. (2000). "La formación del profesorado y las transformaciones. Problemas y perspectivas en la Unión Europea". *Educación y Futuro*, nº 3, p. 25-26.



El conocimiento es dinámico: nace, evoluciona, caduca y fluye desde su creación hasta su aplicación, desde unos niveles a otros, como el agua del arroyo hasta el gran río. La *información* son datos organizados, agrupados y categorizados en estructuras que crean significados contextuales. Cuando la información es "metabolizada" por alguien que la "entiende" y la "incorpora" a lo que ya sabe o conoce, teniéndola disponible para su uso, se convierte en *conocimiento*. Apoyar el camino hacia el conocimiento, desde un nivel a otro, exige realizar operaciones de gran interés y complejidad, tarea que atañe de manera especial a los profesionales de la educación.

3. 6 Educar en la universidad

La universidad es el lugar propicio para generar y desarrollar conocimiento, bases del progreso consistente. Cuando esta institución se alía con otras fuerzas sociales, en particular las productivas, la ecuación se completa.

El conocimiento está íntimamente unido al aprendizaje; es más, el aprendizaje es *conditio sine qua non*. Aunque los términos quizás pueden haber variado un tanto su posición⁵⁰. Hasta hace poco, para aprender había que ir a la escuela o la universidad: hoy se aprende en la calle, en los cibercafés, en las redes. Ahora bien, para enseñar, la universidad debe primero aprender, transformarse en una "organización inteligente". El aprendizaje, humilde por naturaleza, es consciente de que su destino no acaba en sí mismo, de que es una estrategia para mejorar la enseñanza, un camino para adquirir competencia, conocimiento y pericia, un sendero para adentrarse en los límites de la sabiduría y del progreso. Transformar la información en conocimiento y saber transmitirlo, ése el reto que afrontan las universidades líderes.⁵¹

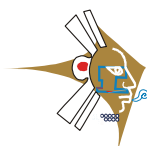
Acabamos reseñando unas palabras del Dr. Gregorio Marañón, que, aunque tienen ya más de medio siglo, no han perdido vigor, razón y actualidad.⁵²

- "Lo que importa es enseñar modos. Modos de conducta; modos de aprender, que no es recibir los hechos y prenderlos en la memoria, sino saber buscarlos por uno mismo, saber criticarlos,

⁵⁰ P. Night (2005) en su libro *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* dedica a este tema un sugerente capítulo: "Docentes que aprenden y estudiantes que estudian".

⁵¹ Riesco, M. (2010). Las universidades como organizaciones que aprende. En Herrán, A. de la (2010). *La formación del profesorado en la Universidad Alfonso X el Sabio*. Madrid: Fundación UAX, pp. 52.

⁵² Cfr. "La Enseñanza en el mundo actual". *Gaceta Médica Española*, número 3, año XXVII, Madrid, marzo de 1953 (OC, IV, pp. 887-890).

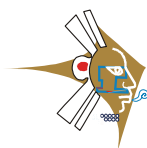


dudar de ellos cuando es preciso y acaso prescindir aiosamente de lo que parecía verdad. Y junto con esto, lo que importa es salir de la Universidad con el alma definitivamente recta”.

- “Salvo las esenciales nociones que sirven de base común y eterna a toda cultura inicial y las que deben orientar el pensamiento de los estudiantes, la Universidad no puede pretender informar al joven del inmenso caudal de conocimientos que vanamente aspiran a abarcar los planes de enseñanza actuales”.
- “Toda la pedagogía, con gloriosas excepciones, tiende a hacer del joven un ser gregario, sin esquinas ni asperezas, conforme con las ideas que transmite la tradición y con los modos psicológicos consagrados; pensando y sintiendo a la zaga de lo que piensan y sienten los viejos”.
- “La Universidad sólo debe enseñar un conjunto de actividades y de modos de ser, que fuera de ella son difíciles de adquirir y que constituyen el espíritu universitario, el cual consiste en amar a la verdad sobre todas las cosas y sin dogmatismos”.
- “La crisis universal de la Universidad sólo se puede conjurar por la incorporación de todo lo que no es propiamente universitario al corazón de la Universidad y, por lo tanto, por la desaparición de lo que corroe hoy a la Universidad, o sea privilegio pedagógico, el espíritu del cuerpo, el coto cerrado, el sentido exclusivo de la enseñanza y de la administración burocrática de los grados de la sabiduría”.

Bibliografía básica

- Bury, J. (1971). *La idea de progreso*. Madrid: Alianza.
- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I, II y III*. Madrid: Siglo XXI.
- Collingwood, R.G. (2ª ed., 1984). *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, L. (1964). *The Idea of Progress in Classical Antiquity*, Baltimore, Maryland: Johns Hopkins.
- Freedman, M., *The New Liberalism: An Ideology of Social Reform*, New York, Oxford University Press, 1978.
- Fukuyama, F. (1989). "¿El fin de la historia?". En *Claves*, 85 - 96.
- Galeano, E. (2008, 23ª ed.). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giner, S. (2008, 12ª Ed.). *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.
- Giner, S. (2010). *El futuro del capitalismo*: Barcelona: Plaza Edición.
- Jaspers, K. (2ª ed. 1985). *Origen y meta de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.



- Lorenz, L. (1984). *Los 7 pecados mortales de la humanidad civilizada*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Malizia, G. (2000). “La formación del profesorado y las transformaciones. Problemas y perspectivas en la Unión Europea”. *Educación y Futuro*, nº 3, p. 25-26.
- Moro, T. (1988). *Utopía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popper, Karl R. (1966). *The Open Society and Its Enemies*. N. Y.: Princeton University Press.
- Rangel, C. (2007). *Del buen salvaje al buen revolucionario*. Barcelona: Plaza.
- Riesco, M. (2007). *El negocio es el conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Riesco, M. (2007). Desarrollo social y personalidad. *Innovación educativa*, 17, pp. 93-106.
- Riesco, M. (2010). Las universidades como organizaciones que aprenden. En Herrán, A., *La formación del profesorado en la Universidad Alfonso X el Sabio*. Madrid: Fundación UAX.
- San Agustín (2009). *La Ciudad de Dios; Vida de San Agustín*. BAC Selecciones. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sánchez Albornoz, C. (1978). *Historia y libertad*. Madrid: Ed. Júcar.
- Soros, G. (1999). *La crisis del capitalismo global*. Barcelona: Ed. Debate.





Análisis de la Evaluación por Competencias en las Prácticas Formativas I, II y III del Programa de Fisioterapia en la Corporación Universitaria Iberoamericana en la ciudad de Bogotá, durante el periodo 2011 y 2012

[REGRESAR](#)

*Sandra Inés Barrios López**
*Mónica Manotas Pacheco***

Resumen

Las políticas de evaluación por competencias en Colombia se referencian a partir del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad planteado en la ley 30 de 1993, en el que uno de sus objetivos es comprobar el grado de desarrollo de la formación por competencias. La evaluación educativa es un aspecto esencial en el aseguramiento de la Calidad: los sistemas educativos incluyen en sus agendas a la evaluación como un elemento que permite revisar permanentemente los avances y los aspectos a mejorar. El presente estudio busca analizar la evaluación por competencias en las prácticas formativas en el programa de fisioterapia en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá, (Colombia); y la coherencia con los lineamientos legales y el modelo pedagógico de la Institución; con el fin de garantizar la calidad en la formación de profesionales de fisioterapia y establecer criterios de evaluación acordes a los estándares establecidos a nivel nacional e internacional. Este proyecto se considera de tipo descriptivo con una metodología cuantitativa; la información será recolectada a través de encuestas a docentes y estudiantes durante el segundo semestre del 2011.

* Sandra Inés Barrios López; Fisioterapeuta. Corporación Universitaria Iberoamericana; Colombia. Candidato a Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente desempeña el cargo de docente tiempo completo en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá, Colombia. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: si.barriosl@laibero.net

** Mónica Manotas Pacheco; Fisioterapeuta. Docente de Tiempo Completo en la Corporación Universitaria Iberoamericana. Colombia. Candidato a Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mm.manotasp@laibero.net

Palabras clave: Evaluación, Competencias, Prácticas Formativas.

Abstract

The competency assessment policies in Colombia are referenced from the National Quality Assurance Act 30 raised in 1993, where one of his goals is to check the degree of development of competency-based training. Educational evaluation is an essential aspect of quality assurance: the systems on their agendas educational evaluation as an element that allows ongoing review of progress and areas for improvement. This study seeks to analyze the evaluation skills training practices in the physical therapy program at the University Corporation Iberoamericana de Bogota (Colombia), and consistent with legal guidelines and pedagogical model of the institution, to ensure quality professional training in physiotherapy and establish evaluation criteria in line with the standards set nationally and internationally. This work is considered a descriptive to a quantitative methodology, the information will be collected through surveys of teachers and students during the second half of 2011.

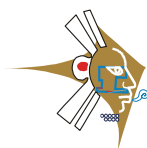
Key words: Evaluation, Competitions, Training Practices.

Introducción

El presente trabajo aborda temas relacionados con la evaluación por competencias en la educación superior en Colombia en el marco de las prácticas formativas en la carrera de fisioterapia en la Corporación Universitaria Iberoamericana sede Bogotá (Colombia).

Este proyecto se plantea dentro del marco legal de la Educación Superior en Colombia a partir de la ley 30 de diciembre 28 de 1992 en la cual se define la educación superior como un “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.

En este orden de ideas, la ley 1324 de 2009, reglamenta “Que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, tiene por objeto ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y en particular apoyar al Ministerio en la realización de los Exámenes de Estado; y adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información para mejorar la calidad de la educación.”

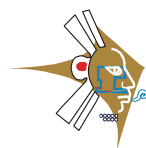


Según Tobón, S. (2008) “Dentro del marco de este sistema de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, el concepto de competencias ha estado y está en el centro de las discusiones, reflexiones, las políticas, las actividades y las propuestas, convirtiéndose con el tiempo en uno de los conceptos clave del discurso de la política de calidad de la educación en nuestro país”. De igual forma, este concepto de competencias se ha convertido en un elemento importante dentro de los planes de estudio contenido en el diseño curricular de los centros de Educación Superior. En este sentido, la evaluación por competencias juega un papel primordial dentro de los estándares de educación y es objeto de estudio dentro de la investigación en curso para el mejoramiento de la calidad en la educación superior en nuestro país.

Es así, como en el decreto 917 de 2001 del Ministerio de Educación Nacional, se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud, teniendo en cuenta aspectos como: información, infraestructura, oferta y funcionamiento de los programas; también, determina que la institución cuente con una documentación, justificación del programa; denominación académica del programa; aspectos curriculares básicos; créditos académicos; formación investigativa; proyecto social; sistemas de evaluación; personal docente; dotación de medios educativos; infraestructura física; estructura académico-administrativa; autoevaluación; egresados; bienestar universitario; publicidad del programa entre otros.

De esta manera, se plantea la definición de currículo como “la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación”. Madieto C, N. y otros (2008).

Siguiendo con el marco legal, se menciona la Ley General de Educación: 115 de 1994 promulgada por el Ministerio de Educación Nacional, en lo relacionado con la evaluación de la educación, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, donde se establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opera en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación



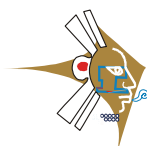
Superior - ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Este Sistema diseña y aplica criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte; el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos; los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Señalamos al autor Tembrink T, (2006) cuando define evaluar como “asignar un valor a algo, juzgar”. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor, o programa educativo. Los profesores emiten muchos juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos. De hecho, los profesores están evaluando continuamente. Algunos de estos juicios son sobre los alumnos, otros sobre los profesores y otros sobre el programa educativo. “Juntos forman una parte integral sobre el proceso enseñanza aprendizaje. La evaluación no es un acto aislado, implica una serie de actividades, un cierto número de pasos, involucra por tanto la obtención de información y la emisión de juicios que a la vez se utiliza para tomar decisiones”.

En el ámbito universitario, según Castañeda, S. (2006) “El aprendizaje complejo es un proceso lento que demanda de los estudiantes niveles progresivos de desarrollo de pericia, estados motivacionales progresivos y autorregulación que deben ser tomados en cuenta en la evaluación. Por el contrario, lo que usualmente se mide en la práctica evaluativa tradicional es el dominio de cientos de conceptos, principios, reglas, procedimientos y otros componentes curriculares, de manera atomizada y aislados unos de otros”.

Hechas las consideraciones anteriores y relacionándolas con nuestro quehacer profesional al cual nos enfrentamos a un proceso tan complejo como es la evaluación a nivel universitario y especialmente en las practicas formativas de fisioterapia, así mismo, como la diversidad de estrategias implementadas por los diferentes docentes que hacen parte del proceso y la percepción que los estudiantes tienen al respecto planteamos la necesidad de realizar una revisión sobre las estrategias de evaluación que actualmente se llevan a cabo en las prácticas contribuyendo de esta forma, al mejoramiento de la calidad de evaluación

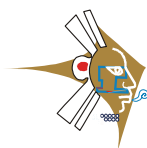


contemplada en el currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá (Colombia).

El presente estudio se realiza dentro del área de investigación del currículo y se relaciona con el tema de investigación de la evaluación de las prácticas formativas en fisioterapia. A continuación, se presenta el planteamiento, la formulación y la sistematización del problema de esta investigación, seguido de los objetivos generales y específicos que se pretenden desarrollar a lo largo de la misma. Finalmente se describe el diseño metodológico para la ejecución y puesta en marcha de la investigación.

En el planteamiento del problema, se incluyen tres aspectos, el primero es el diagnóstico, el cual surge desde la realidad vivida en nuestro quehacer como docentes de práctica de esta universidad y ante la diversidad de estrategias que son utilizadas para evaluar por competencias en las prácticas formativas de fisioterapia, mediante la utilización de un formato de evaluación utilizado actualmente por los docentes, diseñado por asesores externos a la Institución, el cual tendría que analizarse si tiene coherencia con los lineamientos de formación por competencias en nuestro país según la ley 30 de 1992, la ley 1324 de 2009, el decreto 917 del 2001 y la ley 115 de 1994. El segundo factor es el pronóstico, relacionado con el mejoramiento de la calidad en los procesos evaluativos y por ende, en la práctica pedagógica de los docentes de la Institución. Y en tercer lugar, el control al pronóstico, concerniente con la facilitación de los procesos evaluativos y con la disminución de la deserción e inconformidad estudiantil en la evaluación de las prácticas de fisioterapia.

Para el planteamiento del problema se formula la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias de evaluación por competencias en las prácticas formativas del programa de fisioterapia I, II y III de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá en el primer periodo de 2011 y su relación con los lineamientos establecidos a nivel nacional?. Partiendo de esta pregunta se establece la sistematización del problema, y se formulan las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes de las prácticas formativas I, II y III de fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana?, ¿cuáles son los lineamientos de evaluación por competencias a nivel nacional? ¿Cuáles son los criterios para el diligenciamiento del instrumento de evaluación por competencias de las prácticas formativas I, II y III de fisioterapia en la Corporación Universitaria Iberoamericana? ¿Cuál es la percepción de los



estudiantes de acuerdo a la evaluación por competencias en las prácticas formativas de fisioterapia I, II y III en la Corporación Universitaria Iberoamericana?

Por tanto, el objetivo general propuesto en esta investigación es describir las estrategias de evaluación por competencias en las prácticas formativas del programa de fisioterapia I, II y III de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá en el primer periodo de 2011 en relación a los lineamientos establecidos a nivel nacional.

Para tal fin, se plantea tres objetivos específicos: el primero, es conocer los lineamientos de evaluación por competencias a nivel nacional a partir del marco legal en educación.

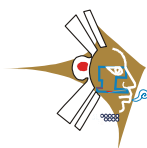
El segundo es, definir las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en las prácticas formativas de fisioterapia I, II y III de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

El tercero es, determinar la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación realizada por los docentes en las prácticas formativas I, II y III de fisioterapia.

Para describir la forma como se realizará el estudio proponemos el siguiente diseño metodológico que incluye: primero, el tipo de estudio; segundo, el método o diseño; tercero, descripción de los participantes; cuarto, los Instrumentos de recolección de datos; y quinto, el procedimiento.



Gráfica 1: Diseño metodológico de la Investigación



Esta investigación es de tipo descriptivo de corte transversal, donde no se interviene o se manipula el factor de estudio, es decir se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad. Es transversal, porque se intenta analizar el fenómeno en un periodo de tiempo corto, un punto en el tiempo, por eso también se les denomina “de corte”.

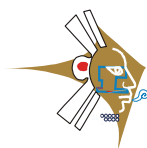
Los participantes son 32 docentes de prácticas formativas de fisioterapia I, II y III de la Corporación Universitaria Iberoamericana y una muestra del grupo de estudiantes seleccionados aleatoriamente según cálculos estadísticos, que se encuentren cursando las diferentes prácticas de fisioterapia en la Institución.

Se utilizarán encuestas como instrumentos de recolección de datos, que buscan medir simultáneamente en los participantes la exposición y el efecto del objeto de investigación.

El procedimiento para la realización de esta investigación se desarrolla en tres fases: la primera es la revisión documental en la cual se indagaron los lineamientos de evaluación por competencias en prácticas formativas en Colombia, Latinoamérica y Europa a partir de estudios investigativos en revistas indexadas, revisión bibliográfica y trabajo de campo.

La segunda fase, denominada recolección de la información, en la cual se aplicarán encuestas a docentes y estudiantes de las prácticas formativas relacionadas con el tema de evaluación por competencias donde se pretende indagar sobre la percepción, las estrategias y los criterios que se establecen para el objeto de estudio.

La tercera y última fase, definida como informe final, comprende el análisis de datos, la elaboración, presentación de resultados a través de un artículo científico.

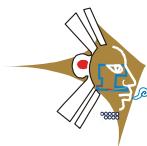




Gráfica 2: Procedimiento y Fases de la Investigación.

Referencias

- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario*. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos. ISBN 970-32-3960-9 México: UNAM - CONACYT.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa*. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, Síntesis.
- Decreto 917 de Mayo 22 de 2001, por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia
- Ley 115 de Febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1324 de Julio 13 de 2009, Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del estado y se transforma el ICFES.
- Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de Colombia.



- Madiedo y otros (2008). *Reflexiones en educación universitaria II*. Bogotá. Editorial facultad de medicina Universidad Nacional.
- Tembrink, T. (2006). *Evaluacion Guia Practica para profesores*. Madrid España: Narcea.
- Tabón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Capítulo I: Pensamiento Complejo y Evaluación Basada en Competencias. Bogotá. Ecoe Ediciones.





Innovación educativa en formación política y ciudadana a partir de experiencias con grupos de estudiantes universitarios

[REGRESAR](#)

*Autores**

Paola Ruiz Gómez (Ponente)

Carlos Valerio Echavarría Grajales

Miguel Eduardo Cuervo Rojas

Resumen

Actualmente las sociedades enfrentan los desafíos de la globalización económica, social y cultural, en la cual muchos de sus profesionales aunque adquieren habilidades técnicas de sus carreras, adolecen de formación político-ciudadana; no adquieren una conciencia de lo público. Si bien es cierto el escenario es globalizado, no se puede dar la espalda a las responsabilidades públicas, las del ciudadano en su relación con el Estado. Por ello, se requieren una recontextualización del concepto de democracia impulsando la formación política y ciudadana de los jóvenes en los centros educativos universitarios como parte de la responsabilidad social en la preparación de las nuevas generaciones para la ciudadanía del siglo XXI. La estrategia educativa que se desarrolla forja sujetos políticos participativos y activos potenciando habilidades que se requieren para

* Paola Ruiz Gómez. Abogada y Magister en Docencia. Estudiante de Doctorado en Estudios Sociales. Co-directora del grupo de Investigación ETHOS y profesora de la facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de la Salle. pruiiz@unisalle.edu.co

Carlos Valerio Echavarría Grajales. Licenciado en Educación, Magister en Desarrollo Educativo y Social y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Director del grupo de Investigación en Educación ciudadana, ética y política y profesor de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle. Correo electrónico: cechavarría@unisalle.edu.co

Miguel Eduardo Cuervo Rojas. Abogado, Magister en Docencia; Especialista en Derecho Público; Especialista en Sistemas de Control Organizacional y de Gestión; Director del grupo de Investigación ETHOS y profesor de la facultad de ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mCuervo@unisalle.edu.co

la vida en común. Esta tarea está siendo desarrollada por un grupo de docentes pertenecientes a las facultades de Educación y Ciencias Administrativas y Contables, sustentando su accionar en los principios de pedagogía social que ven al sujeto de aprendizaje como un sujeto participante.

Palabras Clave: Sujeto político, ciudadanía y formación política.

Abstract

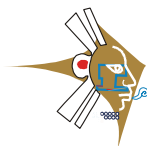
Society at present faces the challenge posed by economical, social and cultural globalization. In such a society many professionals, though being prepared in the technical skills demanded by their fields of knowledge, lack political and civic education, not being aware of the importance of public affairs. While it is true that we currently live in a globalized scenario, we cannot turn our backs on our responsibilities as citizens toward the State. The need to face such responsibilities requires recontextualizing the concept of democracy by boosting political and civic education in colleges and universities --this being part of the task of forming new generations into citizenship in the twenty-first century. An educational strategy thus developed produces implicated and participative citizens and will potentiate in them the abilities required for public life. This task is being developed by a group of university teachers who belong to the Faculty of Educational Sciences and to the Faculty of Administrative Sciences and Accounting, by relying on the principles of social pedagogy, which sees the subject of learning as a participant subject.

Key words: Political subject, citizenship and political education.

Introducción

Dentro de las variadas transformaciones de las sociedades contemporáneas se perfilan una gama de retos que requieren ser atendidos por los Estados democráticos, lo cual implica, entre otras, el reconocimiento del potencial ético-moral y político que tiene las comunidades y los grupos sociales y culturales que se articulan a ellas. En otras palabras se trata de dar cuenta de que existen otras prácticas, sentidos y dinámicas políticas que, a diferencia de las orientadas por el sistema político formal, se constituyen desde los más profundos sentidos de vida, de dignidad humana y de libertad que los sujetos construyen en sus procesos de interacción en la vida cotidiana.

Ahora bien, la educación y la formación para la ciudadanía y el ejercicio de la ciudadanía en tiempos de globalización y de configuración plural de las sociedades, marca una trayectoria distinta de las prácticas de enseñanza en la escuela formal; exige a las instituciones educativas una mayor apertura y varias formas de comprensión de los contextos sociales y culturales en las que está inserta y en los que desarrolla su labor formativa; y, determina diferentes maneras de aproximación a lo real que esperan ser involucradas en la manera como se instituye un saber.

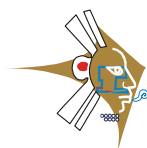


Esta ponencia es fruto de prácticas educativas innovadoras que se viene gestando en las facultades de ciencias de la educación y ciencias administrativas y contables pertenecientes a una universidad que vislumbra la formación política como un elemento provocador de retos dentro del horizonte dado por las funciones tradicionales de docencia, extensión y proyección.

Los planteamientos que se expresan se sustentan en cuatro pilares básicos. El primero de ellos parte de la comprensión de lo que se entiende por formación política y para la ciudadanía, en este sentido se enunciarán las posturas teóricas que han permitido acciones consensuadas para el desarrollo de las prácticas educativas. En segundo lugar se dejará ver las razones que justifican una formación política y ciudadana para llegar a un tercer momento como ese horizonte de sentido en la orientación, culminando con experiencias recogidas desde el aula como valor agregado que merece ser difundido dentro de un intercambio en habilidades innovadoras dado que en sentido estricto intentan dar respuesta a problemáticas sociales identificadas, evaluadas y proyectadas por los estudiantes participantes en el proceso.

1. Naturaleza de la formación política

El grupo de investigadores que está desarrollando el tema viene entendiendo la formación política como aquel proceso que está encaminado a desarrollar en niños, niñas y jóvenes su potencial ético-moral y político. Lo cual implicaría que ellas y ellos aprendieran sobre lo justo, lo digno y lo bueno para todos los ciudadanos en una sociedad democrática; así como sobre la necesidad de constituir un sentido del bien público y de las prácticas políticas más acordes para exigir mejores redistribuciones del poder y la garantía de derechos. Hacer de estos propósitos normativos una práctica real de ejercicio ciudadano, requiere, desde esta perspectiva, por una parte, que la escuela trascienda sus fronteras físicas, entre contacto con lo real –con lo que aún no está escrito en los libros–, relativice sus certezas, se exponga a la diversidad social y cultural y se deje interpelar por ella. Por otra parte, que los maestros y maestras se reconozcan en esa dinámica de aprender y enseñar como interlocutores, con necesidades, exigencias y prácticas políticas similares o alternativas a las de los otros ciudadanos. Esto es, como ciudadanos y ciudadanas que si bien enseñan sobre lo justo, lo digno, lo democrático, los poderes políticos, las virtudes cívicas; son maestros y maestras que encarnan una vida moral y política que es coherente con lo que esperan de un Estado social de derecho.

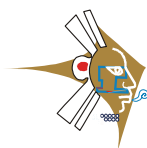


Finalmente, y no por esto las únicas razones, se trata de una comunidad educativa que reconoce la dinámica de transformación del mundo y, por tanto, se reafirma en lo local, en sus tradiciones, cosmogonías y cosmovisiones, pero que se relativiza en la interacción, comprensión y asunción de otras maneras de vivir, de ser y de posicionarse en el mundo social y cultural. Esto supone que la escuela se reconozca como una institución que tiene algo que aportar, criterios, saberes, experiencias, modos de vida, identidades, cosmovisiones, cosmogonía, pero con la única certeza de que éstas no son las verdades absolutas, son verdades provisionales y en constante dinámica de reconfiguración. En términos Augé (1995) se trata de asumir que la diversidad del mundo se recompone a cada instante; razón por la cual debemos hablar de mundos y no de mundo, saber que cada uno de esos mundos está en comunicación con los demás; y que cada uno tiene por lo menos imágenes de los otros, las cuales, según el autor, son imágenes reelaboradas por quienes al recibirlas se buscaron en ellas y de cuyo carácter referencial hace imposible que dudemos de la existencia de los otros.

2. Orientaciones formativas, según Echavarría (2008)¹

La manera como se analiza la educación ciudadana, según las fuentes consultadas, parece responder a cuatro orientaciones formativas. La primera de ellas, retomando los planteamientos de la teoría crítica de la sociedad, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento crítico, en cuyo objetivo está la deliberación, la reflexión y la crítica sobre los impactos de la ideología y las relaciones de poder en las libertades humanas. Se trata de un modelo de formación que busca la transformación de los entornos educativos en miras a la emancipación de los sujetos, la construcción de condiciones mínimas que garanticen la convivencia ciudadana y a la constitución de un lenguaje de lo público que haga suyo, según Giroux (1993/2003), la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginalización, manifiestas en formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas. Adicionalmente es una orientación formativa que no sólo pretende la eliminación de prácticas sociales opresivas, sino también la constitución de un nuevo movimiento del despertar social en cuya esencia está la ampliación y el fortalecimiento de las posibilidades inherentes a la vida humana.

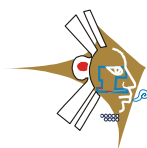
¹ Echavarría, Carlos Valerio (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Revista actualidades pedagógicas*, 1 (51), 45-55.



En el marco de esta perspectiva crítica, también se puede situar los planteamientos de Hoyos (1998) sobre la formación crítica y dialogal en valores, mostrando cómo este tipo de práctica pedagógica incide en la argumentación ética de la sociedad civil, en especial, como lo afirma el autor, con respecto a la política deliberativa y a la superación de la mera democracia representativa. Este propósito formativo está basado en la idea de que en la modernidad, el derecho y las instituciones, según Hoyos, deberán buscar su fundamentación en un sentido deliberativo de la política y en una concepción de la justicia que valide la legitimidad que se deposita en las diversas formas de institucionalización del poder. Esta forma de hacer política, a su vez, está basada en estructuras de opinión pública, a partir de las cuales se captan problemas globales de la sociedad y se hacen concientes en amplios sectores de la población: *allí radica, en última instancia, toda esperanza normativa, la cual depende de los procesos de educación de los ciudadanos y de la formación de la opinión a partir de las estructuras comunicativas de la escuela y de la sociedad civil en general, como tejido cultural y político del mundo de la vida* (Hoyos, 1998, p. 37).

Adicional a los planteamientos de Giroux y Hoyos, Padilha (2003) asume la educación ciudadana desde las enseñanzas de Paulo Freire. Pretende una ciudadanía plena y activa desde una pedagogía crítica liberadora, la cual plantea una lucha incesante de recuperación de la humanidad. Razón por la cual tiene por interés formar sujetos políticos emancipados y provistos de juicio político, así como sujetos que saben valorar la persona, respetan sus derechos en todas sus dimensiones y tienen acciones orientadas al reconocimiento del otro en cuanto sujeto con igualdad de derechos, pero con diferentes cosmovisiones y maneras de habitar el mundo.

En la segunda tendencia, planteada por MEN (2006), la educación ciudadana es pensada desde los estándares básicos de competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva, se enfatiza sobre el desarrollo humano integral de los sujetos, el cual incluye el desarrollo de conocimientos ciudadanos, de competencias comunicativas (necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas), de competencias cognitivas (requeridas para la realización de procesos mentales importantes para el ejercicio de la ciudadanía), de competencias emocionales (importantes en la respuesta constructiva ante las situaciones de emoción) y de competencia integradora (a partir de la cual se articulan en la acción misma todas las demás competencias). Las grandes metas a las cuales pretende responder los estándares básicos de competencias ciudadanas, adicional al desarrollo de conocimientos y competencias es aportar a la construcción de la convivencia y la paz, a la promoción de la



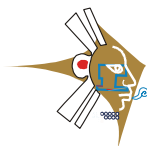
participación y la responsabilidad democrática y la promoción de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias humanas.

Dichas metas se orientan hacia la construcción de espacios democráticos y pacíficos, la formación transversal a todas las áreas, la existencia de espacios específicos para el aprendizaje y la práctica de ciertas competencias ciudadanas y la importancia de la evaluación rigurosa.

La tercera tendencia enfatiza la relación cultura política educación ciudadana. Parte de reconocer la importancia de los procesos de socialización en la constitución de conceptos, representaciones y prácticas ciudadanas. Así, la formación ciudadana es entendida como un proceso a través del cual los sujetos se insertan dentro de las formas de organización social y política y, por tanto, enfatiza en la transmisión e inculcación de valores, actitudes y prácticas ciudadanas (Alvarado & Ospina, 1999).

Otros autores como Annick Percheron, citado por Herrera & Pinilla (2001) enfatiza la relación cultura política educación ciudadana desde la incidencia de la escuela en los procesos de socialización política; al respecto afirma la autora que dichos procesos de socialización deberán ser analizados desde su relación con el contenido de la enseñanza, desde la iniciación de los individuos en formas de participación y, finalmente, desde el aprendizaje de ciertos tipos de relaciones. Por su parte, Herrera (2006) afirma que la educación ciudadana en relación con la cultura política debería estar atravesada por una historia crítica de la educación en la que se evidencia la génesis social e histórica de la categoría ciudadanía y los intereses socio-políticos que le son inherentes.

La cuarta tendencia sitúa la educación ciudadana en el marco de una reflexión ético-moral. Asume que el fortalecimiento de sociedades plurales y democráticas es una necesidad mundial que debe ser atendida por la educación. En tal sentido, la educación moral, según Martínez (1995) es una necesidad educativa que debe ser implantada en ámbitos pedagógicos como la institución escolar; es la necesidad de apreciar y profundizar la vida en la democracia y las posibilidades que ésta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifestaciones interpersonales. Tallote (2006) analiza la relación educación ciudadana, ética moral a partir de la educación en valores, en cuyo propósito está reformular las condiciones del vínculo social y cívico en la impronta que diseña la globalización. Por su parte, Guyot (2006) afirma que el pensamiento complejo y la hermenéutica del sujeto crean condiciones de posibilidad y proponen caminos para la acción sobre sí mismo y el mundo, caminos en los cuales la educación en valores se



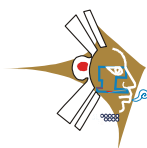
entretejería en la tramas ontológicas, éticas y políticas y sociales en las que se constituirían otras formas de subjetividad en la tensión renovada de la realidad y la utopía. Finalmente, Vasco, Echavarría & Quintero (2006) plantean que el problema de la moral tiene una relevancia indiscutible en el foro de la vida política y en la constitución y el ejercicio de la ciudadanía.

3. Hacia donde debe ser orientada la formación política

La pedagogía del cuidado se configura a partir de los planteamientos de las éticas del cuidado, las cuales enfatizan que todos los seres humanos tendemos por naturaleza a reconocer en los otros seres vivos su existencia y hacer lo que sea necesario para proteger, cuidar y preservar su vida. Este sentimiento de cuidado y de responsabilidad natural por los otros, permite afirmar en palabras de Noddings (2004) que la ética del cuidado es esencialmente relacional y su propósito fundamental es comprender la relación de diálogo, apertura y solidaridad que se produce en la interacción humana de mutuo reconocimiento y de escucha. Bajo este presupuesto, la escuela promueve en la comunidad educativa actitudes de cuidado y de solidaridad cuando enseña sobre el valor de la vida y de cuáles son los principales mecanismos que tienen los seres humanos para protegerla y dignificarla; así mismo, cuando maestros, maestras, directivos, padres familia y estudiantes se muestran sensibles y con suficiente apertura para percibir las necesidades humanas y con una actitud decidida y desprovista de todo prejuicio para ayudar al otro, ampararlo y proporcionarle una condición diferente a la causada por la situación de adversidad que enfrenta.

En la medida en que la que todos los seres humanos reconozcan las condiciones del sufrimiento y promuevan actitudes de mutua reciprocidad y de profundo respeto por el lugar que representan los otros en sus vidas y, la escuela capitalice este potencial humano para enseñar sobre la solidaridad, la benevolencia y la compasión, se está enseñando un tipo de deber ciudadano que trasciende las fronteras del deber que puede ser enseñado por la vía de lo que exige el sistema de normas de la escuela. Este tipo de responsabilidad ciudadana de darle cabida al otro en mi historia y de permitirle que la interpele, desarrolla un sentido de reciprocidad que me conduce a asumir al otro como mi interlocutor, como un demandante que entra en sintonía con mi humanidad y me sensibiliza para brindarle apoyo, protección y cuidado.

En segundo lugar, una pedagogía del reconocimiento, de cuya esencia, según devenga una preocupación por aprender a vivir y a tejer sociedad desde la diversidad. Esta

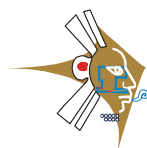


pedagogía consistiría, en primer lugar, en que maestras/os, estudiantes y padres de familia aprendan a reconocer las diversas demandas de orden moral y político que hacen los ciudadanos a los otros ciudadanos y las diversas institucionalidades que contribuyen a la regulación de la convivencia humana. Se trata de que estos actores reconozcan en las voces de los excluidos los efectos del desprecio social y planteen estrategias que ayuden a que esos agravios morales se constituyan en un asunto de preocupación pública que requiere ser intervenido por parte de la sociedad civil y de las diversas institucionalidades. En segundo lugar, en que maestras/os, estudiantes y padres de familia aprendan a reconocer los mecanismos y estrategias sociales, culturales y jurídicas de reparación y exigencia de ampliación de derechos. Esto significa, enseñar sobre los mecanismos de organización y movilización para la reclamación y la exigencia de la restitución de derechos, cuando sea el caso y, de ampliación de los marcos normativos para involucrar las nuevas necesidades humanas. En tercer lugar, en que maestras/os, estudiantes y padres de familia aprendan sobre los aportes que hace la diversidad y la diferencia a la configuración de las estructuras sociales, culturales y políticas. Lo cual implica, enseñar a reconocer en la diversidad y la diferencia una posibilidad alternativa de vida, una manera distinta de aproximación a lo real, una forma diferente de ser y habitar el mundo que no riñe con los ideales de vida buena, de justicia y dignidad humana.

4. Experiencias participativas desde el aula

a) estudiantes universitarios actores en la vigilancia de los recursos públicos:

En la legislación Colombiana cuando hacemos referencia a la vigilancia de los recursos públicos evocamos el concepto de “control fiscal”, se quiere con ello expresar, una de las alternativas que tiene la ciudadanía (soberana), para vincularse a las actividades de vigilancia e intervención de asuntos públicos, en particular, para la vigilancia en la gestión de recursos estatales. Se podría decir que todo ciudadano tiene la facultad de intervenir en los temas del Estado, sin embargo, requiere hacerse énfasis en que el verdadero control fiscal es aquel que proviene de la sociedad informada y organizada, es decir, un ciudadano pro-activo y participativo, instituido como organización; es la mejor forma en que la ciudadanía se vincule a las actividades de vigilancia a la gestión fiscal de los recursos y entidades que manejan recursos públicos. Conforme a lo anterior, cabe preguntarse, ¿Por qué se necesita al ciudadano para ejercer un control fiscal? ¿Acaso no existen organismos del Estado que cumplan esa función?



Pues bien, todo Estado democrático tiene como fin dar bienestar a la comunidad y promover la prosperidad de sus ciudadanos, sin embargo, no es una tarea fácilmente alcanzable, debido a que las solas instituciones no lograrán los fines del Estado sin la ayuda de la ciudadanía, es una labor conjunta, a pesar de que pocos ciudadanos buscan los mecanismos de participación.

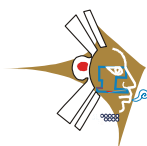
Entonces, ¿porqué no acudir a la formación política desde las aulas de clase con el fin de incentivar el control fiscal? Es este el objetivo perseguido que se ha desarrollado en un proceso permanente de análisis y reflexión, buscando caminos para generar en los estudiantes conciencia en el manejo que otros den a los recursos públicos. Objetivo nada fácil, que será nutrido con el mejoramiento continuo, el fortalecimiento de los procedimientos y estrategias tanto para la participación de la comunidad académica, como para la satisfacción de la misma ciudadanía, que es la finalmente destinataria de los beneficios de su participación. Se pretenden además, contribuir con la lucha contra la corrupción y lograr un Estado más eficiente, eficaz y equitativo.

En el empeño de coadyuvar en la construcción de modelos pedagógicos que aporten para la reflexión, se desarrollaron procesos de investigación formativa en colaboración con la Contraloría General de la República en Control Fiscal Participativo, desplegando estrategias propias, sensibilizando y capacitando en la apropiación de lo público y de su cuidado. Estas acciones educativas enfatizaron en el proceso de “aprender haciendo”, a partir de las experiencias y vivencias de los participante formando estudiantes líderes y visionando una universidad que ha futuro se proyecta en ese compromiso político.

b) Estudiantes universitarios veedores al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014:

En Colombia, las Veedurías Ciudadanas están reglamentadas por la Ley 850 del 2003 y el Acuerdo 142 de 2005, normas estas que establecen el procedimiento para su constitución. Son un mecanismo democrático de representación que le permite a los ciudadanos o a las diferentes organizaciones comunitarias, ejercer vigilancia sobre la gestión pública, respecto a las autoridades administrativas, políticas, judiciales, electorales, legislativas y órganos de control, así como de las entidades públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales de carácter nacional o internacional que operen en el país, encargadas de la ejecución de un programa, proyecto, contrato o de la prestación de un servicio público.

A su vez el Plan Nacional de desarrollo es la base de las políticas gubernamentales de los presidentes de Colombia. El proceso electoral colombiano intenta ligar las



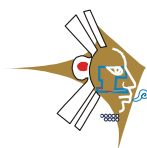
propuestas de campaña de los aspirantes a la presidencia de la República con su gestión durante los cuatro años de gobierno. Para ello la Constitución y la Ley han ordenado la práctica de la planeación en Colombia. En tal sentido, la base del Plan, del presidente electo, son las propuestas de campaña presentadas ante la Registraduría Nacional del Estado Civil en el momento de su inscripción como candidato, conocidas como el programa de gobierno. Adicionalmente, dicho marco legal también vincula la participación de diversos sectores de la Sociedad Civil por medio del Consejo Nacional de Planeación para la elaboración del mismo. De esta manera el **Plan Nacional de Desarrollo** es el instrumento legal por medio del cual se dan a conocer los objetivos de gobierno del presidente de Colombia y su gestión, y además, permite evaluar sus resultados.

La realización de la veeduría ciudadana por parte de estudiantes universitarios al Plan Nacional de Desarrollo, lleva consigo la planificación y ejecución de un observatorio que permitirá evaluar la gestión del gobierno durante los cuatro años, un ejercicio de análisis que contribuirá a no dudarlos en los futuros educadores, administradores y contadores que deberán ejercer su profesión dentro de un contexto que viene permeado por altos índices de corrupción.

A manera de conclusión

1) La formación política constituye una apuesta educativa de especial trascendencia para las sociedades democráticas contemporáneas; pues se espera que a través de ella los ciudadanos se hagan conscientes de lo importante que es su participación en los asuntos de lo público; y de lo trascendental que es que se hagan conscientes de la existencia de otros ciudadanos y ciudadanas que, en calidad de seres humanos y de partícipes de un sistema social de derechos, proponen alternativas de vida que son substancialmente diferentes a las ya legitimadas como verdades absolutas.

2) Los quebrantos sociales, políticos y culturales que enfrentan las sociedades democráticas actuales reclaman a voces y en distintas tonalidades que las instituciones educativas se hagan presentes y planteen formas alternativas de formación política que le hagan resistencia a la barbarie, a la violencia política y a las prácticas políticas que en nombre de la lucha por los bienes públicos irrumpen en las libertades humanas, las cooptan y las hacen sus instrumentos para lograr propósitos personales. Se espera una institución educativa que proponga enfoques de formación política que brinde herramientas de análisis para que las y los ciudadanos reconozcan las fisuras del sistema



social de derechos que los involucra y les ayuden a plantear posiciones críticas conducentes a su perfeccionamiento; una formación política que combata la lógica del mercado y de la producción absurda de artefactos que colonizan las identidades humanas que, en esencia son diversas y diferentes, en masas amorfas del consumo; una formación política que ayuda a detectar las patologías sociales para evitar su deterioro y propone formas alternativas de civilidad, de compasión pública y de resistencia ante las injusticias del poder.

3) Para la Universidad, es vital apoyar proyectos de investigación que apunten a fortalecer el rol de la comunidad universitaria en particular estudiantes y docentes para incidir de forma concreta en las realidades sociales que su misión demanda con el beneficio de procesos que contengan un seguimiento y evaluación de dichas apuestas expresadas ellas en finas articulaciones con el currículo, así puede pensarse que:

La estructuración de una “escuela” de fortalecimiento del rol político es una necesidad determinante para medir el impacto concreto del profesional universitario en sus ámbitos de acción.

- La formación política del universitario debe ser un espejo de la arquitectura de sentido institucional que pasa por la Misión y que se define a través de un currículo.
- Es una condición fundamental que la Universidad apoye procesos o proyectos que tengan que ver con lo político y que ofrezca las guías necesarias para que sea ésta un espacio concreto de realización y no un “espectro” de actividades a las cuales se descalifica o se regulan de forma autoritaria.
- Un proyecto de “Escuela de gobierno Local” promueve acciones políticas concretas desde la universidad, pero también las reviste del beneficio del seguimiento y la evaluación. Las acciones orientadas por la misma institución son garantes de la definición y concreción de un protagonismo y una identidad institucional.

Referentes bibliográficos

- Alvarado & Ospina, (1999). Desarrollo del potencial creativo, afectivo y moral de los niños. Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar democracia social y participativa. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Augé, Marc (1995). “Los dos ritos y sus mitos: la política como ritual” en Hacia una antropología de los mundos contemporáneos. Editorial Gedisa, pp. 81-121.



- Echavarría, C. V. (2001) La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. I, 2.
- Herrera, M. C. & Pinilla, A. V. (2001) Acercamientos a la relación entre cultura, política y educación en Colombia. *Educación y cultura política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Giroux, H. (1993/2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Guyot, V. (2006). Notas acerca de la educación en valores. *Revistas alternativa*. XI, 45 141 a 155.
- Hoyos, M. (1998). Ciudadanía y participación: más fantasmas para la juventud. *Última década* 19, 1-11.
- Martínez, M. (1995). La educación moral: Una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación* 7, 13-39.
- Noddings, N. (2004) *Educating for intelligent belief or unbelief The John Dewey lecture*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Padilhal, P. (2003). *Educación ciudadana. Bajo la óptica de las enseñanzas de Paulo Freire. Escuelas y ciudadanías*. Medellín: Corporación Región.
- Tallote, A. (2006) Algunas incidencias contextuales en la educación en valores. *Revista Alternativa* XI, (45), 133-139.
- Vasco, E. Echavarría, C. E. & Quintero, M. (2006). Ética moral y ciudadanía: Una trayectoria grupal por las teorías, las controversias y las perspectivas de investigación. *Alternativas* XII, (44), 119 – 134.





Sexual diversity in the Cuban educational TV: a scope for didactic

[REGRESAR](#)

*Agustín de la Herrán Gascón**
Gleyvis Coro Montanet

Abstract

The current essay constitutes a proposal to link between the worlds of education and television, for the treatment of the topic of sexual diversity in Cuba. The favorable cultural and educational policy of the Caribbean country, can give way to the didactic integration of teaching and the subject of sexual diversity. And both can be treated through the didactic use of audiovisual technology. In this case must also contribute the strength and multiplicity of Cuban entities engaged in the efficient management of available human resources. Therefore, a number of elements, here outlined, that correctly improved, may contribute to the lifting of sex education of the population and serve as guidelines for the development of new strategies in the country and the region. By the same, are propose two areas of action in educational television. Based on a close relationship with the school curriculum, two television channels with a fixed schedule, prolonged in the time, are recommended the same for the formal educational like in the scope of the non-formal education. Everything that must be reached through the work by consensus of professional and multidisciplinary teams in the development and the production of powerful television materials, open to discussion, with approaches, both generalists as individuals, without exclusion, going from the general to the particular and from the simple to the complex. All of this monitored by an intelligent work of monitoring and evaluating the impact generated.

* Agustín de la Herrán Gascón. Profesor Titular de Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid. Una de sus líneas de investigación principales es: “Didáctica de la Creatividad: Creatividad para la Formación”. Director del Proyecto: “Formación de Profesores en Creatividad Aplicada” (PCI-AECID, 2009-10). Investigador en 17 proyectos de investigación financiados, autor de más de 170 artículos científicos y 50 libros.

Key words: Educational Television, Didactic resources, Information and communication, Television spectators.

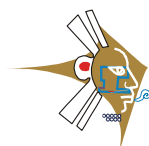
Introduction

The great amount of subjects that have had no access to the school curriculums has generated an environment of multiple black holes concerning substantial arguments about which the contemporary population hardly has preliminary notions. Taking on the challenge of the society of knowledge assumes changing educative designs, as well as adding flexible didactic strategies and not closed, so that the area of educative action takes place not only at school, what several authors call as the necessary transformation of the pedagogical path known so far. (Corea and Lewkowicz, 2004).

Facts confirm that school institution goes through a deep historical crisis, derived from its deterioration by inflexibility and lack of renovation. Experts coincide in the fact that school is losing the battle for education, due to a quite conservative function, and a late adaptation to the environmental changes (Pérez Tornero, 2008). That's the starting point which leads to the need of more global procedures that goes beyond the traditional distinction between formal and informal teaching, with the purpose of causing a qualitative extension of the concept of education and a bigger social functionality.

When looking for alternatives and complements to the school works, the first thing in mind is the means of communication. Its ductile essence, attractive, artistic, brief, dynamic, flexible, more directed to informative stuff, less doctrinaire, attached to the spontaneous assimilation, far from memorization, competence and the inherent evaluations to the academic ambit, it brings a much more interesting and useful counterpoint for its use in the learning – teaching process (Sierra, 2000). But, if it's true that the medium must mean an important complementary impulse towards the educative modernization, it can also contribute to the deepening of ancient nonproductive practices.

According to what Rosa María Torres says (2005:5) “a bad school with a computer, remains being a bad school”, firstly, because it's essential to admit that in the relation with the media there has been a lack of tradition and didactic implication, what makes the media product, even though being the best, doesn't reach all the repercussion it should. Effect derived from its usage by addition less than by incorporation to the educative task.



The problem, in fact, is not only responsibility of the media. According to Jordan (1993), so far in the theory of education a certain resistance to include in its object of study the new ways of nonconventional education has prevailed.

Sierra (2000:28) adds to Jordan's analysis a judgment of fundamental value. "This strong disciplinary distrust gets worse by the absence of cultural policies that gather education and the resources and infrastructures of the new technologies of information according to the new challenges of the social development".

Beyond sharing guilt and waiting for miracles of spontaneous generation in one or another field, to look upon towards the need of integrating cultural policies and strengthening its implementation, is the best thing to do to establish an everlasting relation between education and communication, something essential in a world marked by the technological unevenness among all countries and even in different regions, relatively close, of a same country (Mattelart, 2004).

As long as the educational formation programs do not look at the dynamic study of the media and the ways of communication, as long as pedagogy doesn't stop being an obstacle to develop new ways of learning, as long as the Communication Faculties don't offer themselves as parallel stages for the formation of teachers and professors and the different educative levels don't work as promotional stages of communication, as long as the macro policies of the international organisms in relation to the new technologies remain far from the poor majorities, as long as poverty and illiteracy endure, and even for this shining future, several times sketched in unfulfilled goals, can be reached, the field of integration of education and communication must be the environment of the socio cultural, supported and coordinated by the policies of the countries and regions: policies sustained in time and supported, besides, by the helping management of the governments and the ministries involved and also by the international cooperation.

It doesn't mean that, in absence of a cultural program, significant achievements can't be obtained in the field of Educommunication, or that the design and the running of cultural policy assures, in an irrefutable way, the improvement of school development. Let's say that, as a principle, an arrangement in this way, clears up the way of the successful interrelation, makes it easy because it organizes and plans it, it offers norms, or allows it to design them through plans structuring, the arrangement of strategies, the correct distribution of efforts and resources, apart from the fact that it strengthens something very important to the educative achievement at a higher level: the development



in all sectors which goes beyond the school itself and the media, and it is established in a dialogical way, in all the sectors of the human's everyday tasks.

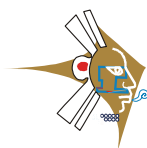
Based on this perspective, and taking as an example the interesting Cuban model of socio cultural and educative management, the present work moves towards an approach to a subject of growing interest for pedagogy in the Caribbean country (sexual diversity), relating it to a specific means of communication: the educative television, in what could be a way towards the establishment of a first experience that leads to specific strategies in which they get involved in, in a satisfactory way, the education and the media.

1. The audiovisual and its effect in sexuality

The field of the audiovisual in TV is, as described by Cabero (1994), one over which a lot has been said about, and critically, but upon which its didactical use hasn't been too much progressive. In most cases, the infrastructure of the media constitutes and obstacle to the setting of innovations that lead to the didactical improvement, while the insertion of certain subjects considered as taboos, responds, most of the times, to economical and rating points of view.

It's no secret that reprobation of sexual subjects has generated a great cognitive damage. Being the sexual the most isolated of the subjects, and maybe the less treated by education, the contemporaneous societies carry themselves with problems of assimilation generated by the repressive teaching of sexuality, problems visibly manifested in the lack of a precise vocabulary which leads to the almost exclusive use of rudimentary terms for the treatment of sexual matters of individuals and couples, adding to this the propagation of indecency, jokes or frivolity related to the matter, the immoral use of pornography, and its most consubstantial products: the violence of genre and prostitution, the lack of knowledge about sexual transmitted diseases, and the contraceptive methods, the creation of stereotypes and the rejection to sexual diversity. All of them, consequences of the lack of education, ignorance and the unregulated, no recommended management of subjects, that, far from being didactically treated, have been treated superficially, even with the active complicity of the media.

It's no secret either that the more censure lost ground, and with the inactivity of the school in the insertion of a taboo subject, the yellow chronic, the publicity, the television, the movies, the latest internet, and the means of communication themselves, have being in



charge of wasting the chances of bringing an effective learning or, at least, a much more safe approach to the matter (Cabeza, 2010).

If, according to Cabero (1994), the television develops the highest capacities in the learning of principles of concepts and relationship rules, for Porracin (1993) it's identified as one of the social mechanisms that proceeds along the lives of the individuals, proposing to them, from the universe of images, the expected and allowed sexuality model.

In the same way, and according to other studies in several countries (Porracin, 1993), the teenagers consider television as their main source of information about sexuality. A high percentage of parents consider that TV and movies play an important role in the way of thinking of their children about sex and the majority of young parents above 18 years of age point out having talking about a sexual matter with their children, starting from something that one of them watched on a TV program.

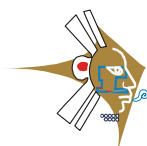
Certainly, what is shown in the media legitimates itself and those who feel identified with that reality encourage themselves to show up more freely, while those who don't, at least feel inspired to submit to analysis. (Belmonte and Guillamón, 2005).

These characteristics may become highly useful factors in the field of pedagogy and better used in a country like Cuba, where according to studies made by Diaz (2001) this experience of young approach to the sexist stereotypes is clearly shown, promoted by the audiovisual products, but with the important exception that the Cuban television, has more helpful conditions than its similar at an international level for the educative success in the field of the sexual diversity.

1. 1 Advantage start up. The Cuban educative and cultural policies

According to the Culture National Program (MINCULT, 2007), of the priorities of the Cuban cultural policy is the integration of common strategies with several organisms and social sectors, given priority to the relation of the educational sector with the means of communication.

Such consideration comes from a policy that looks at the use of the broadcasting means and particularly the television as a privileged space for the promotion of important educative issues and of general culture. A strategy to be developed by the education sector, in which is to be called the Audiovisual Program.

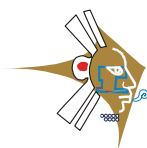


Such program has determined the broadcasting of two educative channels, having all educational centers in the country the TV sets and videos so as to be watched in three levels of teaching (primary, secondary and pre university), which, according to the rating given by Matilla and contributors (1996), responds to a model of television that stays attached to a concrete academic curriculum, with the exact educative objectives, with a progressive and structured development that can be described as an experience of regulated and formal character.

The initiative faced, from its origins, the problems of the emergency of its application, in a moment that urged the renewal of the Cuban educative system (RIMED, 2010), also being affected by the common difficulties derived from the academic separation between the fields of education and communication (few formation of students in the use of the audiovisual means, nonsufficient integration and theoretical systematization in the production of materials, inconsistent in the evaluation of the broadcasted product, lack of investigations about the matter and lack of context analysis, among the most representative ones). And all of it, in a poverty environment, though with an important changing factor anchored in the advantage of counting with a government policy based on a absolutely public management system, that seeks for the integration of the sectors, what should be expressed in the practical stage as the successful sponsoring of the involved ministries and entities.

In this way, the Cuban educative television works as a process that takes place in all sectors, subordinated to the Ministry of Education, in charge of designing and performing the audiovisual program directed to the school sectors, together with the Educative Channel of the Television and Radio Cuban Institute (ICRT) (MINED, 2002), being destined to develop a complement function of a wide spread educative system, in a country with a high level of population homogeneity, monolingual, with a centralized educational structure, that, in spite of the critics that it may deserve, it facilitates the development of educative initiatives at a high level. Impossible tasks to be done in similar stages of the Latin-American context marked by the private management and the social and economical underdevelopment. (Naji, 2009).

On the other hand, in relation to the world wide tendencies, and according to the studies made by Correa, Alzugaray and Linares (1998), TV watching constitutes the free activity Cuban young and teenagers dedicate more time to, though marked by severe difficulties in the access to internet, which increases in the adult population and that of the third age, sectors characterized by the fondness for a broadcasting culture.



Then, in the area of the sexual education, in Cuba, the approach in all sectors for the treatment of the subject is developed through the Sexual Education National Program. Created in the 90's, such program contemplates the education from the very beginning of life and compromises the whole society in its fulfillment, being school, health institutions, the community and the social communication means, their main influence stages (CENESEX, 2010).

The program is one of the best taking into account the high levels of perspectives within the net of programs that are produced all over the country, besides, it constitutes the seed of important social transformations and essential reforms of the legal body related to sexuality.

So, thanks to the years of work of the CENESEX and the other organisms and ministries involved, the main problems to be taken into consideration have been identified, among which stand out the lack of a specific subject that expresses, in a concrete way, the sexuality issue in the school curriculums, the need of including new elements of sexual education in the program, the need to prepare the educational personnel to treat such issues, also the fact that journalists are not well prepared to cover information related to sexuality (Castro, 2009).

In that sense, several tasks have been performed towards the training and sensitivity of the people, contributing, at the same time, to the broadcasting of the actions taken in the different cultural stages from which the Cuban Artists and Writers Union (UNEAC), the Culture and the Public Health Ministry have been involved in, with the corresponding use of the means of communication, among which stands out the utilization of the audiovisual means, due to their power of intensiveness and announcement.

The lack of qualified personnel, in contrast to the growing of the population and the raising of the number of students, has been the historical reason for the arising and development of the world audiovisual type educative programs (Cabero, 1994). The Cuban case is no exception after all, but it can carry out much better organized and successful strategies to solve the educative conflicts.

Tutored by CENESEX, starting by the fact that only one coherent and systematic educative intervention, with an integral perspective, can contribute to make conscious and responsible decisions and to the change of subjectivities (CENESEX, 2010), more than 25 educative materials of short and long duration have been produced in the last years by the social communication group about the issues of sexuality, couple, familiar communication,



AIDS, pregnancy, genre, handicaps and have become an important support in the educational and communicational work. At the same time, several projects for kids, teenagers and youngsters have found space to be broadcasted inside and outside the school schedule.

But, in spite there is a work in this sense, the favorable features of the Cuban socio political system, described by social programs that are complemented, plus the high qualification of the human resources of the country, its important arsenal of psychologists, sociologists, script writers, doctors, journalists, actors, television technicians, constitute elements that must be improved in a intensive way for the development of a much more solid platform in the subject of Educommunication.

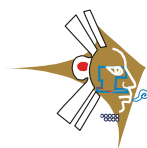
1. 2 Bases for a possible future

Being the television a means of strong development in a high school level population, trained in the audiovisual learning, with a great number of experts in the use of technology, also experts concerning the ideological role of the field, it's essential to develop innovation initiatives for the improvement of the possibilities television offers.

Such proposal remains as an unlimited objective within the sexual education program. But the incomplete subject keeps on being to strengthen its prospective, that is to say, the fulfillment of a bigger space on television, which is coherently designed and directed, specifically, to the sexual education of the population.

If the general issues about sexual education have themselves a long way to go on Cuban television, the same happens with the sexual diversity issues. Heiress of a sexist and manlike cultural legacy, which lies in the popular imaginary and unleashes discriminatory omissions and actions (SOCUMES, 2010), the Cuban television has started to change with the present times and taking into account the social needs of the homosexual, bisexual, transsexual or travesties people, whose rights need to be claimed and recognized from the legal point of view (Roque, 2010), and all this in a country with one of the highest scholarship rate in the region.

In the last few years, the sexual diversity on television hasn't been completely shut or invalid that it could be, in an environment, moreover, so severely aseptic as the Cuban one (an environment of scarce pornography, absence of prostitution houses, nonexistence of sex shops, gay bars, saunas and places for nudism or fetishism).



According to Díaz Bravo (Díaz Bravo, 2007), it turns out to be interesting to make a pause and take a good look at what has happened with the subjectivities referred to sexuality after the introduction of classics in the Cuban cinema (of which television has become an important vehicle), serials and soap operas for young people.

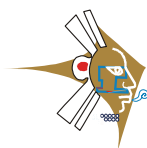
Together with the experiences of Televisa, in Mexico, and the O'Globo net in the Brazilian television, there has been discovered the opportunity to use the soap operas spaces as well as the short broadcasting serials to develop the approach and the controversy about issues like, AIDS, sexual diversity and the family communication (Díaz Bravo, 2007). It all has unleashed not few unfavorable reactions in the media and population sectors, bringing about the judgment and mutilation of scenes and even of complete subplots in several foreign materials, also raising the frequent usage of changes in the schedules for home made products that unleash controversy.

Away from being measures in favor of protecting the children and young people's audiences, such procedures respond to the lack of didactical approaches that affect in the same way the making of materials (home made and foreign ones), as well as the analysis they determine, according to the subject and the way in which they are treated, which will be the most appropriate time for broadcasting.

It also becomes a drag the prejudices and the several phobias. The absence of a solid formation concerning sexual issues, inherent in most of the population all over the world, frequently intends for the television a function that swings from victim to beneficiary, where the formal goal, if achieved, emerges as a result achieved at random, more than from the planning with educative purposes. Between one end and the other of this changing movement prevails the lack of social, educative and family control (Vega, 1996), and ignorance becomes a heavy weight.

That's why it would also be interesting to evaluate what would happen with subjectivities if the diversity issues could count on a bigger audiovisual presence in the school environments and there would be a program with an accurate time to be watched, extended, systematic, inserted in the non formal educative, that would take advantage of the innumerable benefits that offers the conventional educative television, yet centralized and intensive in the country.

Of course, it couldn't be guided without risks, or from the establishment of the subject matter of its inseparable main matrix: the sexual education. A bad attitude towards the sexual diversity issues is the most certain evidence of an insufficient sexual education,



and as well, going from the general matter to the particular one, from simple to complex, so it must be treated.

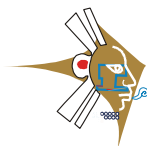
Within this setting, the efforts could be guided to the fulfillment of two big audiovisual fields of action easily recognizable, as available ones:

- a) The regulated formal educative television (within the school schedule, by means of the educative channels, gathering audiovisual programs to a specific subject).
- b) The non formal educative television (out of the school schedule, by means of the cultural programming of the educative channels).

As an experience, it could look forward to being one of the best designed ones from the didactical point of view. Since countries known by their homosexuality homophobia wide open cultures, and slow to the recognition of the sexual freedom, already count on television networks specifically designed for homosexual spectators, if serials like *Queer as Folk* or *The L Word*, apart from others, that without treating the issue in a direct way, they include them and achieve social advantages, without hardly trying to become real educative products; throughout the respect to several points of view, giving space to all kind of opinions, in the TV broadcasting or in the other debate forum (plain press and radio, among the most outstanding ones), getting advantage of the inner communication of all sectors, which guarantees the positive repercussion and the educative use of the television product, a high substantial shift could be fulfilled, which could contribute to an educative improvement, to the achievement of the legal objectives that guarantee the social requirement and the quality of life of the sexually diverse minorities and could constitute a unique experience for the country and the region.

Therefore, the purpose of achieving a high sexual education in the Cuban population and with it, making possible the progress of the marks that still exist about sexual liberties, remains tied to the achievement of a series of aspects of changeable nature which look at, in the first place, the need of a bigger space for the subject in the school curriculums.

With the insertion of the formal sexual education in the school curriculums in different countries, and how it has created a favorable progression of thought, the acknowledgement of the people's rights and the rising of the standard of living, in contrast to the environments of alienation and the increasing of the social, psychological and somatic damages, in those countries where the sexual education programs are restrained (Navarro, Torrico and López, 2009), everything points out to the fact that the times of the



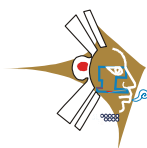
school criticism about sexual issues has come to an end, and several elements work in favor of showing that the audiovisual means work as an allied in the approaching towards the new perspectives.

2. Conclusions

In the presence of these challenges, favored or not, by the strength of the so called society of the information, with the need of renewing school and complementing its work together with the media, a Latin-American country, Cuba, can consolidate strategies through a work of multidisciplinary professional teams, based on successful experiences at an international level, making an educative use of the best foreign materials, to transcend any limitation and produce strong audiovisual products, open to debate, to the generalist and particular approaches, without exclusions or homogeneous matters, going from general to particular, and from the simple to the complex. All of it, supported by a steady work of pursuit and evaluation of the generated impact, also by means of multidisciplinary teams of internal and external evaluation.

Such behavior becomes necessary in contexts of underdevelopment, for the development of the economic disadvantages, and as a strategy in the presence of the lack of educative tradition about these issues. In this sense, Cuba, starting by an educative and cultural favorable policy, based on the solidity and multiplicity of entities dedicated to the subject and with an efficient management of the available human resources, counts on a series of elements that, correctly improved, could be a step forward to the didactical integration of sexual diversity issue, which once it get complemented with an adequate use of the audiovisual technology, must contribute to the rising of the sexual education of the people.

That's why, the improvement of the available spaces within the existing educative television, gathering such actions with a specific curricular subject and generating actions from the non formal educative, it would be possible to consolidate rules of action, through the job of multidisciplinary and professional teams, whose main goal should be the creation of strong television products, open to debate and to approaches, either generalists or particular ones, monitored by a smart work concerning the pursuit and evaluation of the generated impact, which would be a complement to the school work, the family and the other departments involved in the formation of the individuals and the task of improving the life quality of all Cubans.

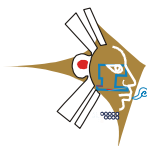


Notes:

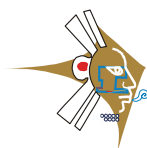
1. In the year 2002, as a result of a deep restructuring process carried out in the educative system, due to the need of strengthening, encouraging and improving a teaching apparatus that had suffered profound devastation in the shaking and critical years in the 90's, in a stage characterized by the teaching abandonment, The first Television Educative Channel in Cuba was created, continued by the sudden habilitation of a second channel with similar characteristics, programming settings, designs and purposes.
2. Being the most imperative ones, the lack of legal acknowledgment for the couples of the same sex, the impossibility of getting married, having access to assisted reproduction techniques, the handicap to have high social and political responsibilities, the impossibility of belonging to any armed institution in the nation, without rejecting the verbal and physical violence at schools toward boys and girls with no compatible genre expressions concerning their biological sex.

Biographical references

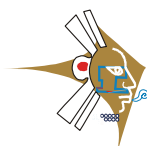
- Belmonte, J., and Guillamón, S. (2005). Television, education and identity construction of television spectators. *Comunicar*, 25; 18-29.
- Cabero, J. (1994). Taking back a media: the educative television, in CMIDE-SAV: Means of communication, resources and materials for an educative improvement. Sevilla: CMIDE of the Sevilla Hall and Audiovisual Resources Secretary of the University of Sevilla, 161-193.
- Cabeza, E. (2010). Sexuality and Means of Communication. (<http://www.monografias.com/trabajos15/sexo-medios-comunicacion/sexo-medios-comunicacion.shtml#INTERN>) (16-09-10).
- Carlson, S. (2002). The Missing Link in Educational Technology: Trained Teachers. *Techknowlogia*, 4; 7-11 (http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/TableOfContents/main.asp?IssueNumber=18) (2-08-10).
- Castro, M. (2009). Magisterial Conference about sexual diversity. First Health and Technology International Convention, 24-27, March. (Paper).



- Sexual Education National Center (2010). The History. (http://www.cenesex.sld.cu/webs/historia_mas.htm) (22-08-10).
- Corea, C. and Lewkowicz, I. (2004). Pedagogy of the boring. Dismissed Schools, perplexed families. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Correa C. S.; Alzugaray, M.C. and Linares F. (1998). Some tendencies about the cultural consumption of the urban population in Cuba. Havana: Juan Marinello Cuban Culture Development and Investigation Center.
- Díaz Bravo, C. (2007). The education of sexuality in a mediate world. Reflections from Cuba. Society and Sexology Magazine. 35. (http://www.cenesex.sld.cu/webs/la_educacion_de_la_sexualidad.htm). (11-08-10).
- Díaz, M (2001). The infant and young public before the television programs: a diagnostically exploration. Havana, CIS.
- García Matilla, A., Martínez L.M., Rivera, M.J. (1996). The Educative Television in Spain: Marco report. Madrid: Science and Education Ministry. D.L.
- Jordán, A. (1993). Reflections about the pedagogical consideration of the formal, non formal and informal education. Theory of the Education, 5; 145-146.
- Mattelart, A. (2004). The society of information: the rhetoric in action. Latin America in Movement. Special Edition, America's Social Forum. Quito: ALAI; 385-386. (http://alainet.org/active/show_text.php3?key=7444). (2-08-10).
- Ministry of Culture of the Cuban Republic. (2007). (<http://www.ministerio.cult.cu/loader.php?sec-programas&cont-programanaccultura>) (15-08-10).
- Education Ministry. (2002). Cuban Educative Hall. What is the Educative Television? (http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=3857%3A-tveducativa-institucional-introduccion&catid=195&Itemid=169) (14-08-10).
- Naji, J.E. (2009). Education in the media before the digital breach in the Countries of the South. Comunicar, 32; 41-50.
- Navarro, Y.; Torrico, E and López M.J. (2004) Historical review of the school sexual education. Society and Sexology Magazine, 40. (<http://www.cenesex.sld.cu/webs/revisionhistorica.htm>) (14-08-10).



- Pérez Tornero J.M. (2008). The multi screen society: challenges for the mediate literacy. *Comunicar*, 31; 15.25.
- Porracín, F. (1993). Anthropological analysis of the practices, the communication and the inter generational ideas related to sexuality. Thesis for the Title of Majored in Anthropology. Buenos Aires: University of Buenos Aires.
- Education Ministry International Relations (2010). Audiovisual Means in the Cuban School: Challenges that still remain. (<http://blogs.rimed.cu/audiovisuales/2010/02/22/recetas-television-educativa/>) (16-08-2010).
- Roque, A. (2010). Silence and homophobia in Cuba, two evils of our times. (http://www.cenesex.sld.cu/webs/diversidad/silencio_homofobia.html) (11-08-10).
- Sierra, F. (2000). Introduction to the theory of the educative communication. Sevilla: Mad Editorial.
- CENESEX web site for the sexual diversity. (2010). Declaration of the Sexual Diversity Section of the SOCUMES about the article “not to Homophobia, respect”. (http://www.cenesex.sld.cu/webs/diversidad/SOCUMES_5sep.html) (11-08-10).
- Torres, R. M. (2005). Education in the information society, in Alain Ambrosi, Valérie Peugeot and Daniel Pimienta (Coords). Words at risk: Multicultural approaches about the Information Societies. Paris, C & F Editions; 1-9.
- Vega, A.M. (1996). Means of communication and sexuality. Degree Thesis, Faculty of Political Sciences, National University of Cuyo. (<http://www.docente.mendoza.edu.ar/documentos/tomo2cap6.pdf>) (18-09-10).





Diálogo y comunicación: Acciones indispensables en la globalización.

[REGRESAR](#)

*Mtra. Erika Saldaña Pérez**

Resumen

Partiendo de la hipótesis de que la producción de los saberes en la globalización determinan las prácticas discursivas tanto de espacios y actores sociales como educativos, creando información, desigualdades y rezago educativo en vez de diálogo, comunicación y aprendizajes formativos. El presente estudio se divide en dos momentos, el primero versa en una reflexión sobre la producción de saberes y conocimientos en la cibernsiedad y en la globalización; y su repercusión en el campo educativo y pedagógico remitiéndose a dos preguntas: ¿Cuál es la cuestión del saber en la actualidad? Y ¿Cómo repercute esta nueva producción de saberes en el espacio educativo y social? Y un segundo momento que se refiere a la importancia de construir acciones de diálogo y comunicación como aprendizajes formativos en la cibernsiedad global.

Palabras clave: Diálogo, Comunicación y Globalización.

Introducción

El presente estudio pretende brindar una reflexión sobre las cuestiones educativas y pedagógicas en la actualidad partiendo de la hipótesis de que la producción de los saberes en la globalización determinan las prácticas discursivas de los actores educativos y a la vez que reproducen prácticas, estilos y modus vivendis en la vida cotidiana. Para analizar esto partimos de dos preguntas clave ¿Cuál es la cuestión del saber en la actualidad? Y ¿Cómo repercute esta producción en el campo educativo y pedagógico?

* Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, brujas74@yahoo.com.mx

Posteriormente se realizará una propuesta sobre el diálogo y la comunicación como acciones necesarias para la formación de los sujetos educativos.

Los saberes en la globalización

Liotard (1990), plantea dos tesis importantes sobre la cuestión del saber y sus producciones. La primera es que la cuestión del saber cambia al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna. La segunda es que el saber posmoderno no es solamente el instrumento de los poderes, sino que además, hace más útil la sensibilidad ante las diferencias y fortalece la capacidad de soportar lo inconmensurable, debido a la paralogía de los inventores en este caso de los tecnólogos. Estas dos tesis muestran la complejidad en la que se encuentran la producción de los saberes, la formación, la vida cotidiana y laboral.

Desde el estudio que realiza Lyotard, el saber en la sociedad postindustrial tiene las siguientes características:

- El saber deja de ser un fin en sí mismo, pierde su valor de uso. El saber aparece en este contexto como una mercancía adquiriendo un valor de cambio y afectando así a la investigación y a la transmisión del conocimiento.
- Cae en desuso la formación (bildung) como una praxis que transforma y produce diferentes subjetividades y sentidos de comunidad.
- Los saberes "...En lugar de ser difundidos en su valor formativo o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar), puede imaginarse que los conocimientos sean puestos en circulación según las mismas redes de la moneda y que la separación pertinente a ellas deje de ser saber/ignorancia para convertirse, como para la moneda en conocimientos de pago/conocimientos de inversión, es decir: conocimientos intercambiados en el marco del mantenimiento de la vida cotidiana..."¹ Se pierde la idea del saber narrativo y las habilidades (competencias) de saber-escuchar, saber-decir, saber-hacer; las cuales construyen el lazo social, la formación, la subjetividad y el sentido.
- El saber se construye en el juego de la riqueza, eficiencia y verdad. Este juego crea la idea de un saber que debe ser consumido y que quien lo adquiere incrementa su poder.

¹Jean-Francois Lyotard. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Rei, México, 1990, p. 19.



“Así el incremento del poder, y su autolegitimación, pasa ahora por la producción, la memorización, la accesibilidad y la operacionabilidad de las informaciones”.²

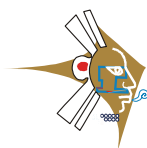
- El saber como transmisión de un sistema social que esta legitimado y que a la vez legitima y organiza el subsistema de la enseñanza superior y el efecto que se pretende obtener es la mejoría del sistema social. Constituyendo una enseñanza que se sitúa en el desarrollo de competencias que reproduzcan el sistema.
- El saber versado en competencias que se basan en la lógica de las empresas: una enseñanza en la idea de laboratorios de estudio aplicados, jerarquía, decisión del trabajo, formación de equipos, estimulación de rendimientos individuales y colectivos, elaboración de programas vendibles y búsqueda del cliente. Y en esto consiste la performatividad en una pertinencia eficiente, es decir, en un funcionamiento que se da en menor gasto y en mayor ganancia. El saber adquiere desde esta lógica una función pragmática.
- El saber pragmático es creado y legitimado desde la lógica de las informáticas, las cibernéticas y las prácticas discursivas tecnológicas.

A partir de estas premisas la cuestión del saber radica como la importancia de la sociedad actual y de las instituciones educativas en el desarrollo de competencias y no en producir nuevos pensamientos críticos, reflexivos y crear proyectos de formación que pretendan emancipar a los individuos y a las sociedades. “..., el control de conocimientos y de la pedagogía, sin hablar de recaídas socio-políticas, aparece como poco operacional y ve que se le niega el menor crédito en el nombre de la seriedad del sistema. Sin embargo, lo que se adivina ahí es una vía de salida aparte del funcionalismo y tanto menor despreciable cuanto que es el funcionalismo quien lo ha trazado. Pero se puede imaginar que la responsabilidad sea confiada a redes extrauniversitarias”³ Los saberes, los contenidos de un currículum, la enseñanza, el aprendizaje, la profesionalización se subordinan a los poderes: tecnólogos, tecnócratas, empresarios y banqueros.

El saber como formación (bildung), la comunicación como un diálogo, la disertación sobre las problemáticas sociales y los proyectos para solucionar necesidades sociales, políticas, económicas, culturales y educativas se ve opacado por la producción de saberes que sirvan, que sean útiles, vendibles, funcionales y eficientes, es decir, pragmáticos.

² Ibid., p. 87.

³ Ibid., p. 93.



“... La relación con el saber no es la de la realización de la vida del espíritu o de la emancipación de la humanidad; es la de los utilizadores de unos útiles conceptuales y materiales complejos y la de los beneficiarios de esas actuaciones...”⁴ Estos saberes de utilidad pertenecen a la perspectiva de la performatividad y la imaginación reflexiva ante la performatividad y su legitimación; así como la producción de nuevos saberes, pensamientos y paradigmas críticos quedan relegados, ya que se dice sobre ellos que no producen una mejora eficiente. Sin embargo, en el contexto posmoderno la imaginación sólo la tiene el genio, el creador de la performatividad tecnológica.

Ante estas condiciones tecnológicas y mercantiles las prácticas educativas se han transformado, las condiciones institucionales, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los estilos de la docencia y la formación. “..., el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del Profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos.”⁵ Los actores educativos necesitan desarrollar nuevas competencias tanto individuales como en equipo, así como un trabajo colegiado e interdisciplinario.

El saber es producido por los tecnócratas, quienes no consideran las verdaderas necesidades sociales, los intereses de las comunidades y las problemáticas económicas, políticas, educativas, culturales de cada sector social. Los conocimientos y saberes desarrollados por los tecnócratas, banqueros, corporaciones son globales y homogéneos donde las diferencias no son consideradas.

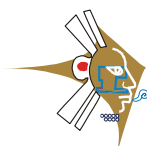
“En cuanto a la informatización de las sociedades, se ve, finalmente,... Puede convertirse en el instrumento soñado de control y de regulación del sistema del mercado, extendido hasta el propio saber y exclusivamente regido por el principio de performatividad...”⁶

El control, el mercado, el consumismo, la eficiencia, el individualismo, la homogeneidad, las apatías, la información, la utilidad, las apariencias, el pragmatismo: son “saberes” que constituyen la vida cotidiana, la vida académica, las prácticas educativas y la subjetividad; dentro de esta sociedad tecnologizada. Desde estas condiciones que presenta Lyotard se puede interpretar que el saber al perder el valor de uso y el reconocimiento de la imperfección; se pierde a la vez la búsqueda, la pregunta y la creación de nuevas acciones, pensamientos, saberes y conocimientos más equitativos. En la actual la construcción del

⁴ Ibid., p. 96.

⁵ Ibid., p. 98.

⁶ Ibid., pp. 118 y 119.



saber pragmático y tecnologizado crea crisis, desigualdad, exclusión, deserción escolar y rezago educativo, y en parte, un rezago en el quehacer investigativo, ya que se minimiza la búsqueda y la producción de nuevos y diversos conocimientos. Sin embargo, se entra a una nueva práctica social y educativa, en donde los investigadores, maestros, estudiantes, administrativos tienen que desarrollar nuevas competencias para su mantenimiento y sobrevivencia en este nuevo orden social, económico, político y educativo.

Por otra parte, el análisis que realiza Sánchez Gudiño (2010), sobre los impactos sociales, políticos y culturales que ha desarrollado el avance tecnológico y su consolidación como un medio, recurso y fin, han modificado la producción de conocimientos, pero sobre todo se ha creado una sociedad informatizada. Una cibersociedad, como el autor la llama.

Sánchez (2010), plantea la hipótesis de que la innovación tecnológica se convierte en requisito dentro del terreno competitivo; en donde los problemas sólo se resuelven mediante demandas y soluciones tecnológicas. "...Se instaure de esta forma un círculo vicioso: la cadena de descubrimientos, transferencias e imitaciones de tecnologías gravita alrededor de un número reducido de Corporaciones. Para conservar sus poderes monopólicos, éstas recurrirán a dos estrategias de acción: la amplia centralización del capital, que busca dominar, a través del poder financiero y la ávida protección de las ventajas tecnológicas..."⁷ Las élites son las que se apropian de las técnicas más avanzadas y producen información y conocimiento, sin embargo, en la vida social cotidiana la producción en exceso en vez de aclarar confunde, desestabiliza y provoca una malévol información y ocio.

El autor plantea cómo ha sido el impacto de las tecnologías en los saberes y conocimientos; así como, en la sociedad y cultura en México de los años noventa. Agrandes rasgos se mencionan los siguientes:

- En México hay un divorcio entre el desarrollo de los medios de difusión colectiva y el desarrollo nacional.
- El manejo de los medios y el acceso, es cada vez más limitado.
- La real información es negada a la ciudadanía.
- Los mexicanos son más consumidores que productores de la información.

⁷ Hugo Sánchez Gudiño. Globalización y cibersociedad. UNAM-FES ARAGÓN, México, 2010, p. 29.



- “El mundo de la multimedia es el de la información. La generación traslado y almacenamiento de información se convierte así en la espina dorsal de este nuevo esquema de relación que constituye la sociedad digital.”⁸
- Aumenta la información más no el conocimiento y por otra parte “sólo pequeñas franjas de élites empresariales, políticas y académicas están conectadas a las modalidades más activas de la comunicación, es decir, a ese tercer sistema que incluye el fax, el correo electrónico, las antenas parabólicas, la información y el intercambio lúdico... En algunos casos pequeños sectores populares participan de estos últimos circuitos a través de la producción de periódicos, radios y videos comunitarios.”⁹
- La producción de información no es específicamente cultural y política, no es de crear y producir conocimientos alternativos para la construcción de una verdadera democracia y respeto a la diversidad. “En esa espectacularización de un ambiente narcisístico, la comunicación no es más que un pretexto. La forma prevalece sobre el contenido, el estilo sobre el ser, la apariencia sobre la realidad. Todo es moda, cambio, velocidad,... Hoy todo se ha alienado con la lógica mediática, que ha llegado a ser la principal legitimidad. La causa de este achicamiento de los sistemas de valores no tiene que ver mucho con la comunicación.”¹⁰
- Todo conocimiento es flexible, eficiente, pragmático, de servicio y utilidad.
- “La toma en consideración de la educación como prioridad estratégica para promover el desarrollo económico y social, consecuencia de su vinculación directa con un orden económico y un modelo de desarrollo en los que la información y el conocimiento han pasado a ser considerados las materias primas más valiosas.”¹¹
- “..., las puestas en relieve del aprendizaje y de la formación a lo largo de la vida como una necesidad derivada de los cambios en la estructura del mercado laboral y la evolución constante del mapa de los empleos y profesiones.”¹²

De una manera crítica Sánchez Gudiño dice que “En la medida en que Internet se ha convertido en el punto de encuentro del Utopismo libertario y de los intereses del Neoliberalismo ha dado entrada arrolladora a los intereses económicos en los que este último se sustenta, para convertir a Internet en lo que Bill Gates ha llamado, con su

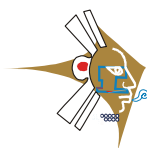
⁸ Ibid. p. 61.

⁹ Ibid. p. 67.

¹⁰ Ibid. pp. 77 y 78.

¹¹ Ibid. p. 90.

¹² Idem.



optimismo social interesado, «la calle comercial más larga del mundo»..., se ha transitado velozmente del modelo académico y libertario al hegemónico comercial...”¹³ Esto produce y reproduce identidades, sentidos de ciudadanía, de actores sociales y las prácticas económicas-consumistas que deben realizar los sujetos para que el sistema corporativo incremente su capital económico, sin embargo esto no reduce el rezago educativo y la deserción escolar. Por ello, hay que luchar contra el rating hegemónico comercial creando opciones, variedad y diversidad de conocimientos y saberes.

Todo este panorama permite pensar el saber, los conocimientos, la educación no como un producto sino como un proceso en el cual implica un diálogo, la comunicación y el reconocimiento a las diferencias para construir ciudadanía.

Desde la perspectiva del actual contexto es necesario desarrollar y seguir construyendo las competencias que se necesitan para constituir cultura, comunicación y ciudadanía, así como la incursión en procesos de formación.

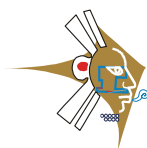
Si bien, hay una sociedad globalizada y tecnológica que exige pragmatismo, eficiencia, consumismo, reproducción, una técnica mediática y habilidades para los nuevos lenguajes cibernéticos. También, hay una sociedad que reclama desde sus muy particulares problemas socio-económicos, una equidad social, económica, política, cultural; es decir, una educación que salga de los marcos economicistas de la élite.

Dentro del campo de las instituciones de educación superior cohabita esta misma y compleja problemática, ya que, dentro de tanto discurso pragmatista se va olvidando el discurso crítico, y es en este rubro donde se pretende abordar el sentido de una actitud crítica y dialógica como una competencia a trabajar ya que es en donde radica la construcción de la cultura (Bildung) y de ciudadanía.

Sociedad de la información, educación y pedagogía

Con la exposición de Lyotard se puede comprender que la producción de saberes en las sociedades tecnológicas y globales debe ser pragmática, útil, funcional, eficiente y vendible. Deben por tanto brindar soluciones a las necesidades y problemáticas reales de la vida social, cultural, política, económica y educativa. Y como lo expresa Sánchez Gudiño que es la élite la que produce conocimientos, saberes e información de una manera excedida y esto

¹³ Ibid. pp. 126 y 127.



ocasiona confusión, inestabilidad y ocio; así como, una distancia entre los sujetos en relación con la construcción de cultura y ciudadanía.

La información y los conocimientos tecnológicos no equivalen a cultura, saber, comunicación política, construcción de democracia, de ciudadanía y de educación. La cibersociedad reconoce a la educación como un campo de promoción para la información y los conocimientos tecnológicos, así como, el desarrollo económico y social de las élites. Para el logro de este fin es necesario promover el aprendizaje y la formación (más entendida como capacitación) para toda la vida; ya que hay un mercado laboral en evolución constante.

En este complejo escenario que nos presentan los estudios de Lyotard (1990) y Sánchez (2010), es necesario el diálogo y la comunicación en las relaciones inersubjetivas, en las relaciones educativas y pedagógicas. El diálogo, la comunicación y la creatividad deben de intervenir en la creación de nuevas didácticas para producir nuevas relaciones, nuevos conocimientos, saberes y quehaceres para la vida cotidiana; un saber- hacer para formar sujetos profesionales que respondan a las demandas del complejo contexto social.

El saber en la actualidad esta en parte controlado por sus productores y establecen una relación con los sujetos de una manera pragmática, efímera, consumista. Si los sujetos no cuestionan las intenciones de estos saberes quedan atrapados en la lógica de oferta- demanda, es decir, consumo de lo novedoso lo cual no siempre funciona para todos, ya que los sujetos como las sociedades son diversos. Parece que la producción de los saberes en la era de la información tecnológica, de calidad y competencia, pretende negar las particularidades y potenciar la performatividad global.

La producción de saberes pragmáticos no permite la construcción de ciudadanía y democracia, ya que cancela todo diálogo y comunicación. Y en el espacio pedagógico minimiza los procesos de formación que dan sustento a la reconstrucción del diálogo y la comunicación. Ya que los sujetos son más consumidores que productores y esto los hace adentrarse al ocio, a la apatía por pensar, criticar, crear, reflexionar y recrear. Sin embargo se entra a una paradoja ya que si el actual sistema del saber demanda el aprendizaje para toda la vida cabe la pregunta del cómo asumir las prácticas de formación para estar en un constante aprendizaje, en una constante perfectibilidad del sujeto y su vida cotidiana y laboral, si a la vez a hay una parálisis creativa, cultural, política y educativa.

“..., el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la



personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad...”¹⁴ los procesos de formación proporcionan a los sujetos el incremento de conocimientos, saberes, cultura, investigación y reflexión. Desarrollan las habilidades de un saber-hacer complejo el cual se requiere en la sociedad actual.

“En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso conciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver justamente con ésta como ámbito de disposición para la convivencia, las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos...”¹⁵

Hay que pensar reflexionar y flexibilizar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje en relación con las tecnologías y su pragmática, sin perder de vista el diálogo, la comunicación y la creatividad, así como la formación de un sujeto crítico y creador. El currículo debe reconocer en su metodología didáctica el proceso de enseñanza y de aprendizaje como laboratorios de estudio aplicado, la gestión y la planeación para el estudio y las producciones, el trabajo en equipo, la flexibilidad y el estudio constante y multidisciplinario.

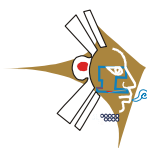
“En el proyecto Deseco de la OCDE, una competencia se define como «la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos»”.¹⁶

Hablar de competencias desde la construcción e la OCDE remite a pensarlas como un quehacer eficiente en un contexto determinado y esto hace énfasis en el desarrollo de competencias en el ámbito profesional; sin embargo, para un saber hacer en un contexto complejo requiere de un saber académico que pertenece al campo de la formación integral y de un saber hacer que se desarrolla en el campo de la formación profesional.

¹⁴ Juan Carlos Tudesco. *Educación en la sociedad del conocimiento*. F.C.E., Argentina, 2004, p. 55.

¹⁵ *Ibid.* pp. 67 y 68.

¹⁶ Tiburcio Moreno Olivares. *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (2), Num. 154, Abril-Junio de 2010, p. 82.



La pedagogía remite a una praxis (un saber en relación con el hacer) y para el desarrollo de éste proceso hay que reconocer las siguientes consideraciones:

1) El desarrollo de una competencia (habilidad, conocimiento, aprendizaje) se da mediante el estudio, la reflexión y su aplicación.

2) La creación de un modelo conceptual que considere dimensiones, características, grados de complejidad, niveles de desarrollo, articulación con otros conocimientos y su aplicación.

3) Abarcar el terreno de la realidad concreta, es decir, ir a las experiencias reales y complejas para el desarrollo de las competencias adquiridas y la resignificación de las mismas.

4) La comprensión y explicación de las competencias desarrolladas para producir competencias diferentes.

5) Con lo anterior es importante rescatar que la experiencia, la investigación y la producción son tres factores indispensables para mejorar los procesos formativos de los sujetos educativos.

“Una pedagogía de las competencias pasa por situaciones y proyectos que el profesor va a proponer a los alumnos, a menos de que ellos mismos los aporten. En todos los casos, tal pedagogía debe, en parte, basarse en la realidad de los alumnos. Parte del principio que es necesario enfrentarlos a menudo a situaciones a la vez similares y diferentes para que, poco a poco, aprendan a movilizar los conocimientos, los métodos, las técnicas y las herramientas pertinentes. Es un planteamiento pedagógico a la vez simple en principio y difícil de aplicar, por que exige tiempo y continuidad... requiere una inversión importante de imaginación didáctica.”¹⁷

Una pedagogía que reconoce el desarrollo de habilidades (competencias) debe empezar por trabajar el desarrollo de:

- La competencia a desarrollar es la de sujeto crítico, ya que un sujeto crítico ante las condiciones de su presente construye por-venir. En esta competencia se articula experiencia, reflexión y nuevos saberes. La crítica es una reflexión, un juicio que se ejerce mediante los procesos de aprendizaje y los procesos de comprensión. En los procesos de formación los aprendizajes y la comprensión son dos ámbitos necesarios para desarrollar un pensamiento crítico, esto es, pensamientos que distinguen entre los procesos

¹⁷ Ibid. p. 84.



pedagógicos que intervienen críticamente brindando formación, cultura y ampliación de los horizontes y los procesos educativos-pedagógicos que disciplinan la subjetividad.

- La competencia a desarrollar es la de un sujeto dialógico, el diálogo implica escucha del otro y de sus diferencias, reconocer el disenso y crear lazo social.

“..., el diálogo está articulado con la dialéctica y ésta con la reunión, con la suma –y no con la resta- de fuerzas, la dialogicidad se inscribe con la perspectiva de la cuestión de la alteridad, del encuentro con el otro, con lo diferente de mí, de mi propio yo o de mi propia palabra...Tomar en cuenta la alteridad en el diálogo, es decir, tomar en cuenta la otra voz que me habla diferente de mi propia voz, supone algunas virtudes. El que toma en cuenta la alteridad debe estar dispuesto a escuchar, pero a escuchar en un sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice. Estas tesis, que pertenecen al campo hermenéutico, conciben al diálogo auténtico dando todo su peso al tú, exigiendo dejar valer los puntos de vista del otro recogiendo el derecho objetivo que tiene de expresar su opinión. Por otra parte, saber escuchar es posible si se sabe preguntar adecuadamente. Preguntar quiere decir abrir, dejar “un abierto” sin respuesta predeterminada lo cual supone humildad intelectual... Es más difícil preguntar que responder porque es más difícil reconocer que hay algo que no se sabe ...”¹⁸

- La competencia de un sujeto hermenéutico, que se exprese oralmente y por escrito, que realice un trabajo hermenéutico entendiendo por ello la interpretación, la comprensión y la objetivación de sus prácticas. “..., toda comprensión tiene que ver con la producción. Leer está, más que nunca, indeleblemente asociado a escribir y a la vez está conectado a la convergencia de sistemas, códigos y soportes. En este sentido comprender implica sumergirse en la producción simbólica. Y también remite a la necesidad de promover nuevas alfabetizaciones y nuevas maneras de orientar e impulsar el aprendizaje.”¹⁹

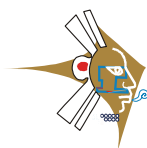
Bibliografía

Aguilar, Rivero Mariflor. *Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. Paideia- FFyL, México, 2005.

Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México, 2003.

¹⁸ Mariflor Aguilar. *Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. Paideia- FFyL, México, 2005, pp. 53 y 54.

¹⁹ Eduardo Gutiérrez. *Comprender la comprensión. Cool. Para comprender la lectura*. Ríos de tinta, México, 2008, p. 39.



Eduardo Gutiérrez. Comprender la comprensión. Cool. Para comprender la lectura. Ríos de tinta, México, 2008

Lyotard, Jean-Francois. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Rei, México, 1990.

Sánchez, Gudiño Hugo. Globalización y cibernsiedad. UNAM-FES ARAGÓN, México, 2010.

Tedesco, Juan Carlos. Educar en la sociedad del conocimiento. F.C.E. Argentina, 2004.

Hemerografía

Moreno, Olivos Tiburcio. El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIX (2), Num. 154, Abril-Junio de 2010.





Educación Superior y Cibersociedad en la Era del Conocimiento: El Proceso de Bolonia.

[REGRESAR](#)

Autor
*Dr. Hugo Sánchez Gudiño **

Resumen

Conceptos y temáticas antes poco comunes en el lenguaje especializado de la educación superior como competencias profesionales, educación centrada en aprendizajes, pensamiento complejo, diseño instruccional, juegos epistémicos, pedagogía digital, transdisciplina, innovación educativa, cultura mediática, etc. son hoy parte del debate internacional.

En plena Era del Conocimiento, la educación Superior en América Latina crece en matrícula e infraestructura pero no logra actualizarse en contenidos, métodos y enfoques. Una muestra destacada de lo anterior y objeto de estudio del presente trabajo de investigación es el que se refiere a la respuesta de las naciones europeas al cambio en la preferencia de los mejores estudiantes del mundo respecto a los países donde continuar sus estudios. En 1999, algunas de estas naciones decidieron unir esfuerzos, en lo que se conoce como la Declaración de Bolonia, con el propósito de crear las condiciones para conformar un Espacio europeo de Educación Superior y en 2000, para contribuir a hacer de la Unión Europea (UE) "la región económica basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo", para lo que crearon el Espacio Europeo de Investigación e Innovación, en lo que se conoce como la Estrategia de Lisboa.

Palabras clave: Educación Superior; Globalización; Bolonia.

* Profesor-Investigador de la FES-Aragón y de la FCPyS- UNAM. Lic. en Periodismo; Maestro en Ciencias de la Información; y Doctor en Ciencias Políticas, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. hugosgudino@yahoo.com.mx.

Introducción

Los gobiernos se han distanciado de las Universidades, pero también éstas han hecho lo propio: Bolonia es un proceso interpretado y entendido equivocadamente, y resulta urgente construir una plataforma estable de cooperación entre Europa y América Latina, con el fin de establecer un espacio común de la Educación Superior birregional.

Bolonia no es Europa, es Unión Europea, porque en el viejo continente hay 27 estados miembros y en el proceso de Bolonia están representados más de 40 porque cubre a Estados que no son miembros.

Por lo anterior, no se debe identificar Bolonia con la Unión, como hasta ahora se viene haciendo. Aunque hay que reconocer que hay vínculos políticos entre todos, pero son casos diferentes.

Y el segundo elemento clave de Bolonia, que a la vez explica su fortaleza y su debilidad, es que detrás de ella no hay una sola línea de derecho de la UE, de modo de que cuando se habla de los acuerdos de Bolonia, la gente piensa que hay una suerte de tratado internacional y no es así. Bolonia es simplemente un mecanismo de cooperación voluntaria de los gobiernos.¹

La XX Cumbre Iberoamericana que se celebró en Mar de la Plata, Argentina, tuvo como lema “educar para la inclusión social”. Los Jefes de Estado allí reunidos aprobaron las once Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, que el Congreso Iberoamericano de Educación formuló en septiembre de 2010.

Un proyecto ambicioso, que se mueve entre el idealismo y la realidad. El proyecto se sintetiza en un texto de la Organización de Estados Iberoamericanos y la CEPAL, con un diagnóstico sucinto sobre las necesidades y los rezagos de la educación en América Latina. También reseña los logros y las dificultades por las cuales no se podrán cumplir las metas del Milenio que se plantearon en Dakar, en 2000 y que tienen sus antecedentes en las propuestas de Jomtien, en el ya lejano 1990.²

Las metas 2021, con algunos giros retóricos, retoman los propósitos del año 2000 y las sujetan al ámbito de la América Latina y la península Ibérica: 1) Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; 2) Lograr la igualdad educativa y

¹ Medina Viedas, Jorge. “Sin Bolonia, se pueden fortalecer las relaciones entre Europa y AL: Ramón Torrent” en Campus Milenio No.356. Suplemento del periódico Milenio Diario. 11-Febrero-2010. p.10-11.

² Ornelas, Carlos. “Entre la Ilusión y la Utopía” en Excelsior. México. D. F. 8-Diciembre-2010. p. 24.



superar toda forma de discriminación en la educación;3)Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo;4)Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior;5)Mejorar la calidad de la educación y el currículum escolar;6)Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional;7)Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida;8)Fortalecer la profesión docente;9)Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica;10)Invertir más e invertir mejor;11)Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto metas educativas 2021.Cada una de estas metas generales, tiene otras, específicas, así como los indicadores y el nivel de logro esperado para 2021.³

“Nadie puede negar que la globalización haya provocado cambios sustantivos en la conformación de la sociedad. Se trata de un proceso que ha dado pie a la construcción de una economía del conocimiento y que enlaza lo económico con lo social, lo político y lo cultural. Su marcha volvió predominante al mercado, redefinió el papel del Estado y, por medio de los medios de comunicación, ha llevado la cultura estadounidense y occidental a todo el orbe”.⁴

Las Universidades aparecen como impulsoras de la globalización y como medios a través de los cuales se pueden relacionar los contextos global, nacional y local. Aparecen para desarrollar capacidades que permitan responder y comprometerse con el planteamiento de soluciones a los grandes problemas contemporáneos. Las universidades son espacios donde se gestan innovaciones y se forma al ser que va a habitar el mundo.

De acuerdo con diversos autores con la globalización se ha formado un campo (Bourdieu) de universidades en el mundo donde hay posiciones que las distinguen y las jerarquizan. En este campo, las universidades poderosas de los países desarrollados de Norteamérica y Europa conducen la globalización y dirigen a la sociedad civil. Ejercen su predominio sobre el conjunto que integra el campo, dentro del cual se establecen redes y fricciones derivadas de la competencia por el prestigio, entre otras cosas.⁵

En virtud de que el desarrollo de la sociedad se encuentra asociado al desarrollo de la ciencia y la tecnología, participar en las redes universitarias a escala internacional se ha convertido en una cuestión estratégica para producir, manejar y transferir conocimiento.

Las empresas actuales se preocupan por buscar profesionistas con un perfil que no sólo está relacionado con la disciplina académica, sino con las llamadas competencias suaves de los egresados de las Universidades.

³ Ibidem.

⁴ Muñoz García, Humberto. “Participar en el escenario mundial de universidades” en Campus milenio No.397.Suplemento del periódico Milenio Diario, México. D.F. 9-diciembre-2010.p.5.

⁵ Ordorika, Immanol y Marginson, A. Hegemonía en la Era del conocimiento.Barcelona, Gedisa.2002.



Un estudio de la American Management Association del 2010, realizado a directores y ejecutivos, reveló las siguientes competencias como críticas para los profesionistas exitosos en organizaciones con futuro: habilidades de comunicación(80.4%),capacidad para solucionar problemas y pensamiento crítico(72.4%),colaboración(71.2%) y creatividad e innovación(57.3%).Aptitudes que tienen la máxima prioridad en las organizaciones para el desarrollo del pensamiento humano.⁶

El modelo educativo mexicano privilegia la formación de las competencias disciplinarias. Las universidades se preocupan por formar excelentes profesionistas, sin embargo, las empresas buscan un conjunto de habilidades y competencias que difícilmente podemos desarrollar con modelos de aprendizaje tradicionales, que excluyen en su mayoría a las herramientas de la comunicación.

Desde hace más de dos décadas diversos estudios nacionales e internacionales, han descrito las nuevas circunstancias—Globalización, Internet, Economía del Conocimiento y otras más—y señalando sus complejas implicaciones para las Universidades y la Educación Superior.⁷

La mayor coincidencia de unas y otras, y de la importancia del capital humano y el conocimiento que hay en ellas, llevaron al desarrollo de diferentes estrategias nacionales y regionales orientadas a generar, atraer y retener el talento, así como a generar sistemas de innovación.

Un caso destacado de lo anterior fue la respuesta de las naciones europeas al cambio en la preferencia de los mejores estudiantes del mundo respecto a los países donde continuar sus estudios—donde se inscribe la Declaración de Bolonia.

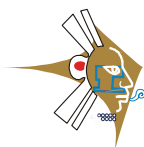
Desarrollo

En 1999 distintas naciones decidieron conjuntar esfuerzos comunes para dar a conocer lo que se conoce como Declaración de Bolonia con el propósito de crear condiciones para conformar un Espacio Europeo de Educación Superior y en 2000, para contribuir a hacer de la Unión Europea (UE) “la región económica basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” para lo que crearon el Espacio Europeo de Investigación e Innovación en lo que se conoce como la Estrategia de Lisboa.⁸

⁶Molina Gutiérrez, Arturo.”Profesionales con el Perfil requerido” en Reforma. México. D.F. 22-Febrero-2011.p.L11.

⁷Delors, Jacques. Informe de la Comisión Internacional para la Educación.UNESCO,1996./Bricl, Josep. Informe Universidad 2000.conferencia de Rectores de las Universidades Española. España, 2000.

⁸ El espacio Europeo de la enseñanza Superior, declaración conjunta de los ministros europeo de educación reunidos en Bolonia/ el 19 de junio de 1999,en el portal oficial del proceso de Bolonia,<http://www.ond.viaanderem.be7hogeroderwijs/bologna/links/language/12999->



Al hacer una breve síntesis de los objetivos de la Declaración de Bolonia encontramos:

1. Adoptar un sistema de grados fácil de entender y comparar, y el Suplemento al título, a fin de facilitar la empleabilidad de los europeos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo;

2. Adoptar un sistema de dos ciclos de estudio: pregrado y posgrado. El acceso al segundo requerirá haber completado el primer ciclo satisfactoriamente, el cual tendrá una duración mínima de tres años. El grado que se otorgue al terminar el primer ciclo de estudios deberá ser pertinente para el mercado laboral. El segundo ciclo conducirá a lo que se conoce como maestría y doctorado;

3. Establecer un sistema de créditos académicos para promover la plena movilidad de los estudiantes. Estos créditos podrán haber sido adquiridos en contextos externos a los contextos de la educación superior, incluyendo los de educación continua, siempre y cuando sean reconocidos por las universidades receptoras;

4. Promover la movilidad quitando obstáculos al pleno ejercicio del libre tránsito y poniendo especial atención para que: Los estudiantes tengan acceso a oportunidades de estudio, capacitación y servicios con ellos relacionados. Se reconozcan y valoren los períodos dedicados a la investigación, la enseñanza y la capacitación sin menoscabo de sus derechos estatutarios;

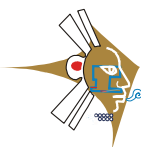
5. Promover la cooperación y orientarla al uso de criterios y metodologías comparables, para asegurar la calidad;

6. Promover las necesarias dimensiones europeas de la educación superior, en especial en lo que se refiere al desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, los esquemas de movilidad y la integración de programas de estudios, capacitación e investigación.⁹

La transformación de la educación superior europea fue adoptada no sólo por las 29 naciones signatarias de la declaración inicial; otras 18 (algunas incluso no europeas) se sumaron a ella durante los 10 años que duró su desarrollo y aplicación. Al 30 de junio de 2010, fecha en que tal y como había sido programado, se dio por concluido el Proceso de Bolonia, 47 naciones—desde Albania y Alemania hasta Turquía y Ucrania—han adoptado ya las estructuras y propuestas básicas de ese proceso. Bolonia ya es una realidad.

Bologna-Declaration-Spanish.pdf/La Estrategia de Lisboa, conclusiones de la Presidencia, Consejo de la Unión Europea celebrado en Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000, en Pavel Zgaga, looking out: The Bologna Process in a Global Setting. Final Report, Norwegian Ministry of Education and Research, 2006, p.133.)

⁹Declaración de Bolonia. Barcelona. 1999.



Educación Superior en América Latina

Al igual que otras naciones del mundo, la segunda mitad del siglo XX fue un período de grandes y profundos cambios demográficos, sociales, políticos y económicos en América Latina. La urbanización e industrialización de los países de la región vinieron acompañadas de transformaciones en los servicios de salud y educación, y con ellos crecieron las poblaciones y se tornaron más exigentes. Particularmente, el aumento de personas en educación secundaria y bachillerato devino en una fuerte expansión de la Educación Superior en América Latina (ESAL), un crecimiento irracional que continúa hasta el presente.¹⁰

La ESAL constituye en la actualidad un conjunto diverso y complejo de sistemas nacionales de educación superior compuesto de un 8 mil instituciones (IES) en las que se atiende a más de 15 millones de estudiantes. La diversidad y complejidad se acrecienta por lo recientes que son muchas de las IES y por la ausencia de criterios, normas o tipologías precisas y comunes en la región respecto de lo que distingue a una Universidad de otros tipos de IES. Es probable por tanto que un alto número de ellas carezca de marcos sólidos para la actividad académica o para la gestión institucional.¹¹

Además de crecimiento, diversificación y diferenciación institucional—a las universidades y escuelas profesionales de antaño se agregan ahora tecnológicos, institutos de formación profesional, colegios y centros de posgrado, la ESAL ha experimentado desarrollos importantes en otros aspectos: programas de posgrado; educación continua; actividades de investigación; uso de tecnologías para educación presencial, a distancia y virtual; mecanismos para la evaluación y acreditación de programas instituciones, así como instrumentos y procesos para la evaluación de aprendizajes y la certificación de profesionales son algunos de los más notables.¹²

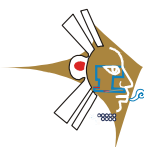
Globalización y sociedad del Conocimiento

Sin embargo, en comparación con otros sistemas educativos del mundo, con las necesidades locales nacionales y con las posibilidades que actualmente existen para la educación y el aprendizaje, los sistemas de educación superior de México y el resto de

¹⁰ Fernández Lamarra, N. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, UTREF, 2006.

¹¹ Tunnerman Bernheim, Carlos. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, UNESCO-Universidad Javeriana, Colombia, 2008.

¹² Rubio, Julio.—Coordinador—. La Política Educativa en la educación superior en México 1995-2006: un balance. SEP-FCE, 2006, 287p.



América Latina siguen en su mayoría rezagados respecto de los países punteros; muestran síntoma de agotamiento y obsolescencia; se perciben en lo general como ineficientes, con enseñanzas poco pertinentes y programas de investigación que son localmente irrelevantes.

Algunos indicadores de lo anterior son los siguientes:

1. Bajo atractivo de las universidades: No es de extrañar que las universidades de América Latina sean poco atractivas para los estudiantes de otros países;

2. Reducida productividad científica: con excepción de España y Brasil, los países de AL cuentan con pocas universidades de investigación y éstas por lo general publican poco. Si tomamos en cuenta los tamaños de población, el que México haya publicaciones esencialmente el mismo número de trabajos que Portugal, que tiene una población diez veces menor, significa que los mexicanos somos diez veces menos productivos (científicamente hablando) que los portugueses. Con el mismo argumento se puede concluir que Brasil, el líder de AL, es entre cuatro y cinco veces menos productivo:

3. La persistencia del rezago educativo: El rezago educativo de América Latina respecto de las naciones más adelantadas se puede apreciar al comparar los valores de educación media superior y superior de Brasil y Chile—dos países que destacan del resto de América Latina y México con los de otras naciones;

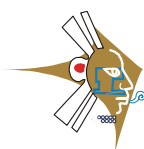
4. La ineficiencia de nuestro sistema: Con la excepción de Brasil, que le ha apostado al doctorado y a la investigación, el resto de América Latina sigue muy detrás de lo que se requiere en una época en que se premia la creatividad, la innovación y la investigación:

5. El lento desarrollo del posgrado: Mientras que en la educación superior de los Estados Unidos cada año se doctoran alrededor de 3 personas por cada 100 estudiantes, el indicador mexicano es 1 por cada 1000. Tomando en cuenta las diferencias en población de los Estados Unidos y México, somos diez veces menos productivos que los Estados Unidos y tres veces menos que Brasil (donde el número anual de doctorados es de alrededor de 12,000 en lo referente a la generación de cuadros del más alto nivel educativo).¹³

Consideraciones críticas y Conclusión

Los ejemplos citados muestran que a pesar de los indudables avances de la ESAL, ella aún padece varios de sus viejos problemas, y que para la solución de éstos no basta ocuparse de

¹³ Malo, Salvador. "El proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina en Foreign Affairs en español No.2. México.D.F.2005.p.p.21-33.



las cifras de matrícula, acceso y equidad; el número y la diversidad de universidades; los esquemas de financiamiento; las estructuras de gobierno; los instrumentos de gestión; y el aseguramiento de la calidad.

Todos estos problemas han distraído a gobiernos y a universidades de la necesaria atención a otros asuntos iguales o incluso más importantes que los anteriores. Entre estos últimos se encuentran el proceso de Bolonia, como un ejemplo de análisis colectivo de muchos de los fenómenos que están transformando la educación superior en todo el mundo y de la forma en que cada país, sistema o institución incorporó a varios de ellos, cambiando así la cultura institucional.

El no haber recorrido un proceso como el de Bolonia lleva a que, pese a que haya varios sistemas de educación superior y muchas universidades de AL que se refieren a ese proceso y dicen estar ocupándose de las fuerzas que están transformando la educación a nivel mundial son pocas las que en realidad lo hacen.

De igual manera, pese al entusiasmo que en su momento despertó Bolonia en América Latina, no obstante las declaraciones de los jefes de Estado y de gobierno de la Unión Europea, América Latina y el Caribe, y a pesar de las diversas reuniones de ministros y funcionarios de educación superior, son pocos los resultados que pueden mostrarse de todo ello.

Al no aprovechar Bolonia, la ESAL, no sólo quedó rezagada en cuanto a ciclos educativos, cuestión relativamente menor; la ESAL, perdió la oportunidad de debatir a fondo sus procesos educativos, adoptar un nuevo paradigma y deshacerse del modelo educativo centrado en el docente. La falta de respuesta de la ESAL a las nuevas condiciones puede incluso calificarse de alarmante, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

Las tecnologías de información y comunicación aceleran y amplifican los procesos antes descritos, pero su impacto en la educación superior tiene características especiales. Al facilitar el acceso a la información en tiempo, lugar y cobertura, permiten el uso de aquella de punta y el más frecuente manejo sofisticado de datos. Ello hace factible personalizar el aprendizaje y desarrollar la capacidad de razonamiento en los estudiantes. Desgraciadamente, el impacto de las tecnologías de información y comunicación aún no llega al salón de clases universitario; la pedagogía de nuestra educación superior sigue anclada en el tiempo presencial del aula, en los apuntes o notas de la clase del profesor y en ejercicios repetitivos poco relevantes para las condiciones actuales.

América Latina perdió la oportunidad de aprovechar el impulso de Bolonia para analizar muchos temas pertinentes al meollo de la Educación Superior y del desarrollo



universitario, de internalizar y apropiarse de aquellos que le resultasen atractivos, efectivos o naturales.¹⁴

En México nos hace falta una política de nueva generación que estimule la participación de nuestras universidades a escala internacional, ligadas a lo que ocurre en el mundo con las instituciones de educación superior. Políticas que apoyen de manera especial, para este propósito, a las universidades más avanzadas en el terreno de la investigación. Universidades que tengan la capacidad de atraer a otras de fuera, para articularse con ellas y que funcionen en nuestro sistema universitario como nodos a los que se conecte el resto, como puntos energizantes que promuevan el avance del conjunto.

Muchas son, sin duda, las universidades latinoamericanas que buscan su mejoría y transformación, pero la mayor parte de ellas siguen concentradas en mejorar su planta docente y física, en contar con procesos de organización, planeación y evaluación, explorando cambios en la estructura, forma y contenido de sus enseñanzas: menos aún son las que buscan reorientar el sentido y las formas de estas últimas con base en políticas y estrategias de largo aliento.

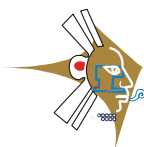
No extraña por tanto que la mayoría de los procesos emprendidos para, por ejemplo, mejorar las prácticas de aprendizaje, incrementar los vínculos entre la docencia y la investigación o construir nuevos paradigmas de educación superior no haya dado buenos resultados.

Para lograr esto último se hace necesario trabajar, en primer lugar, en la reorientación de las enseñanzas a fin de centrarlas en el aprendizaje. Este es el cambio más difícil y al mismo tiempo el que abre la oportunidad para reformar el meollo de la actividad universitaria. Lograr este cambio implica modificar las enseñanzas a fin de que ellas sean presentadas en contextos reales, estén basadas en competencias y respaldadas por la generación de conocimientos, e implica que los procesos de aprendizaje, aún más que aquellos de enseñanza, descansen de manera efectiva en las tecnologías de información y comunicación.

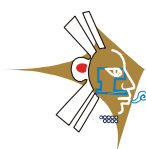
Bibliohemerografía

Brical, Josep. Informe Universidad 2000.conferencia de Rectores de las Universidades Española. España, 2000.

¹⁴ Sánchez Gudiño, Hugo. Globalización y Cibersociedad.México.UNAM-FES-Aragón.2010.200p.



- Declaración de Bolonia: espacio Europeo de la enseñanza Superior, declaración conjunta de los ministros europea de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, en el portal oficial del proceso de Bolonia, <http://www.ond.viaanderem.be/hogeroderwijs/bologna/links/language/12999-Bologna-Declaration-Spanish.pdf>.
- Delors, Jacques. Informe de la Comisión Internacional para la Educación. UNESCO, 1996./.
- Fernández Lamarra, N. Hacia la Convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, UTREF, 2006
- Malo, Salvador. "El proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina" en Foreign Affairs. No. 2. México. D.F. 2005.
- Medina Viedas, Jorge. "Sin Bolonia, se pueden fortalecer las relaciones entre Europa y AL: Ramón Torrent" en Campus Milenio No. 356. Suplemento del periódico Milenio Diario. 11-Febrero-2010. p. 10-11.
- Molina Gutiérrez, Arturo. "Profesionales con el Perfil requerido" en Reforma. México. D.F. 22-Febrero-2011. p. L11
- Muñoz García, Humberto. "Participar en el escenario mundial de Universidades" Campus milenio No. 397. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 9-diciembre-2010.
- Ordorika, Immanol y Marginson, A. Hegemonía en la Era del Conocimiento. Barcelona, Gedisa, 2002.
- Ornelas, Carlos. "Entre la Ilusión y la Utopía" en Excelsior. México. D.F. 8-Diciembre-2010. p. 24.
- Rubio, Julio. —Coordinador—. La Política Educativa en la educación superior en México 1995-2006: un balance. SEP-FCE, 2006, 287p
- Sánchez Gudiño, Hugo. Globalización y cibersociedad. México. UNAM-FES-Aragón. 2010. 200p.
- Tunnerman Bernheim, Carlos. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, Unesco-Universidad Javeriana, Colombia, 2008.





El trabajo colaborativo y la integración del video en la transformación del uso de la teoría pedagógica

[REGRESAR](#)

*Lic. Jesús Cástulo Benítez**

Resumen

La investigación relata el trabajo colaborativo da cuenta de la generación de proyectos para el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón e iniciar un camino en la construcción de conocimiento. Constituir una opción en lo relativo al quehacer de originar investigación educativa con iniciativas que flexibilicen, movilicen, fomenten y aprovechen las condiciones para producir propuestas que aporten beneficios para las comunidades estudiantiles y que provean soluciones a problemáticas existentes, como el uso de la teoría pedagógica y plantear proyectos en donde el docente en conjunto con los estudiantes desarrollada en el transcurso de la impartición de la cátedra de didáctica y señalar que no es común trabajar a los teóricos desde una perspectiva que hable de la experiencia y dar voz a especialistas de reconocido prestigio que orientan a los estudiantes mediante sus vivencias y la forma en que ellos hacen viva la teoría pedagógica mediante su práctica diaria y no desde posiciones generales y de manera tradicional, como comúnmente son abordadas. Los alumnos del colectivo de didáctica están preocupados en la forma en que son concebidas, trabajadas y entendidas las teorías pedagógicas en el contexto educativo en donde se encuentran inmersos.

Palabras clave: trabajo colaborativo, video, teoría pedagógica.

Abstract

Research on collaborative work accounts for the generation of projects for the Graduate Program in Education of the FES Aragón and start a path in the construction of knowledge. Be an option as regards the work of educational research initiatives lead to loosen up, mobilize, encourage and exploit the conditions to produce proposals that provide benefits for students and communities to provide solutions to existing problems, such as the use of educational theory and propose projects in which teachers together with

* Licenciado en Comunicación y Periodismo por la UNAM.

students developed during the delivery of the chair of didactic and noted that it is not common to the theoretical work from a perspective that speaks from experience and give voice to specialists of recognized prestige guide students through their experiences and how they are living educational theory through their daily practice and not from general positions and the traditional way, as are commonly addressed. The group of teaching students are concerned about how they are conceived, worked and understood the educational theories in the educational context in which they are immersed.

Key words: collaborative work, video, educational theory.

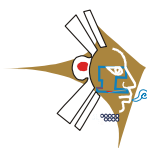
Introducción

En la actualidad el uso de la tecnología es básico y fundamental para todas las sociedades estudiantiles y han sido un gran apoyo a la educación en la denominada era de la información y la comunicación, es necesario que las comunidades de docentes y de alumnos brinden espacios en donde se puedan reinventar, interactuar y retroalimentar procesos, prácticas y estrategias en el quehacer diario de la educación.

En la práctica diaria del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, no es frecuente contar con iniciativas que promuevan la construcción y creación de materiales didácticos dirigidos al apoyo de la actividad docente en el aula. Por ello, la propuesta que se elaboró por el colectivo de la cátedra de didáctica por medio del trabajo colaborativo promueve la construcción de conocimiento al conjugar dos disciplinas como son: Pedagogía y Comunicación.

De esta forma, se solventan las inconsistencias en el uso de la teoría pedagógica (TP) y de las TIC, por parte de los maestrantes de FES Aragón. En este sentido Cabero (2001) habla acerca del diseño de medios por parte de profesores y alumnos, que permitan una forma determinada de uso, teniendo en cuenta sus necesidades y contextos de utilización.

Esta investigación surge con la intención de vincular la teoría y los datos empíricos, a fin de satisfacer una necesidad por medio de la creación de una serie de videos educativos de corte didáctico por medio del trabajo colaborativo del colectivo de la cátedra de didáctica que brinde una solución a corto plazo en la sistematización y rigurosidad de los investigadores.



El ver a esta investigación y al video como un medio, el fin es trabajar en la construcción de conocimiento, en la cuestión de las TIC, articular y enlazar las posibilidades, potencialidades y ventajas que aportan a la educación y el iniciar un recorrido.

Los alumnos de la cátedra de didáctica conciben este trabajo como un esfuerzo encaminado en beneficio a las comunidades estudiantiles interactuando con las TIC, con esto se espera potenciar y revitalizar los procesos de enseñanza aprendizaje por medio de la aplicación del video educativo de corte didáctico, fomento de la tecnología por que formula una flexibilización, movilización del pensamiento, la utilización de las fuentes tradicionales con otro enfoque capaz de ser un transmisor de información y que cuenta con las posibilidades de ser un medio capaz de construir mensajes.

La investigación genera una interrelación entre el video educativo con criterios de aprovechamientos didácticos (VED) y a la teoría pedagógica (TP) por medio de la serie producida por el colectivo de didáctica (CVD) nombrada “Alternativas Pedagógicas” haciendo viva esta tendencia por medio de especialistas de reconocido prestigio contando su práctica y el desarrollo de la misma apoyado en un teórico de la educación.

Antecedentes

Esta investigación surge por la necesidad de vincular la teoría y los datos empíricos, a fin de satisfacer una necesidad por medio de la creación de una serie de videos educativos de corte didáctico que brinde una solución a corto plazo en la sistematización y rigurosidad de los investigadores, por parte del colectivo de la cátedra de didáctica (CVD), mediante el trabajo colaborativo. En este sentido Cabero (2001) habla acerca del diseño de medios por parte de profesores y alumnos, que permitan una forma determinada de uso, teniendo en cuenta sus necesidades y contextos de utilización.

Además de ser una aporte por parte del CVD que conciben este trabajo como un esfuerzo encaminado en beneficio a las comunidades estudiantiles interactuando con las TIC, Cabero y Márquez (1999) hablan de su experiencia que les sirvió en la adquisición de contenidos, el desarrollo de actividades positivas tanto hacia la tecnología de la información utilizada en mejora del ambiente de clase y contacto del estudiante con los contextos naturales.



Con esto se espera potenciar y revitalizar los procesos de enseñanza aprendizaje por medio de la aplicación del video educativo de corte didáctico, fomento de la tecnología por que formula una flexibilización, movilización del pensamiento, la utilización de las fuentes tradicionales con otro enfoque capaz de ser un transmisor de información y que cuenta con las posibilidades de ser un medio capaz de construir mensajes. Domene y Hernández (1994) en relación a las posibilidades didácticas literario-videográfico, los alumnos han conocido y aprendido la lectura de imágenes, así como el análisis y selección de los textos., en relación a sus posibilidades didáctico-tecnológicas: los alumnos han llegado a conocer el funcionamiento de una cámara de video, una mesa de edición y la realización del guión.

La investigación genera una interrelación entre el video educativo con criterios de aprovechamientos didácticos y las TP por medio del VED haciendo viva esta tendencia por medio de especialistas de reconocido prestigio contando su práctica y el desarrollo de la misma apoyado en un teórico de la educación.

Enfoque teórico

La postura teórica que orienta esta investigación es la del trabajo colaborativo, la zona de desarrollo próximo (ZDP), trabajado por Vygotsky, surge con la intención de vincular a los factores de la investigación como pedagogía y comunicación. La construcción de conocimiento para revitalizar el proceso de comunicación en el posgrado por medio del uso del video.

El contexto donde se aplicará el video que es una construcción y producción de conocimiento de los alumnos de didáctica, quienes preocupados por la situación en relación al abordaje de la TP y de la sistematización y rigurosidad de los datos que sustentarán las investigaciones de sus compañeros, además de dirigir el conocimiento por medio de la serie nombrada “**Alternativas Pedagógicas**”, en donde se plantea un cambio en los roles desempeñados por los profesores y utilizar a las TIC, como un complemento en la impartición de su clase además de que el docente pueda apoyarse en un medio no tradicional de enseñanza mediante el cual se interaccione y se retroalimente por los elementos presentes mediador (docente), alumno, medio (VED), y con esto diseñar situaciones que beneficien tanto al alumno y el tutor fomenten los procesos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje; Según Moll (1990), el núcleo del cambio en la ZDP, debería ser la creación, el desarrollo y la comunicación de significado mediante el uso en colaboración



de medios mediadores, en lugar de la transferencia de aptitudes del compañero más experto al menos capaz.

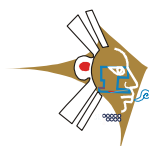
En cuanto a las TIC en la educación se parte de que éstas crean nuevos entornos de aprendizaje, desempeñando roles diferentes a los clásicos de receptor y transmisor de información y el conocimiento se contextualiza, se construye en la medida en que se vinculan el sujeto y las tecnologías direccionadas en los ámbitos de la educación; pensamos que en la actualidad tal instrumento mediador debe ampliarse a las imágenes y multimedia, instrumentos determinantes de una cultura de la sociedad de información. (Castell, 1986; Cabero, 2001).

Una microexperiencia de construcción de conocimiento

Gokhale (1995) señala que es necesario asumir una metodología de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes trabajen juntos en grupos pequeños teniendo una meta común. Por ello se toman en cuenta las siguientes condiciones:

En el semestre 2011-1 en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón se impartió la cátedra de didáctica la cual incluye a maestrantes y doctorantes en el interior se encontraban alumnos que poseen características que los distinguían por ser individuos multidisciplinarios que se atrevieron y aventuraron a desarrollar un proyecto en donde se abordaron aspectos desconocidos para ellos, como el visualizar a la didáctica de una manera diferente construyendo conocimiento en beneficio de su comunidad estudiantil armando una serie de videos que solventaran una problemática latente como es el poco abordaje y uso de la teoría pedagógica desarrollando tareas de manera eficaz y precisa, Por tanto será necesario que profesorado y alumnado tengan un grado de información que les permita realizar (los videos), utilizarlos e introducirlos en el contexto de la enseñanza dentro del aula. (Cabero, 2001).

La iniciativa es un proyecto del docente en conjunto con los estudiantes desarrollada en el transcurso de la impartición de la cátedra de didáctica y señalar que no es común trabajar a los teóricos desde una perspectiva que hable de la experiencia y dar voz a especialistas de reconocido prestigio que orientan a los estudiantes mediante sus vivencias y la forma en que ellos hacen viva la teoría pedagógica mediante su práctica diaria y no desde posiciones generales y de manera tradicional, como comúnmente son abordadas.



La elección de los teóricos que formarían la serie de videos educativos se hizo debido a un consenso por parte del grupo de didáctica en donde los participantes eligieron a personajes trascendentes en el campo de la educación con base al interés en sus aportes y su propuesta teórica al campo de la pedagogía. Debido a esto se eligieron a los protagonistas sobre los que giraría la serie “**Alternativas Pedagógicas**”, que a continuación se mencionan: Lev Semiónovich Vygotsky, Célestin Freinet, José Vasconcelos y Antón Makarenko.

Dentro de las labores encomendadas para cada equipo de trabajo fueron las siguientes: vincularse con especialistas de reconocido prestigio, así como recabar información del teórico de la educación elegido, las cuales fueron designadas de manera consensual por cada célula de trabajo con la meta de producir conocimiento en torno a las teorías pedagógicas para este tejido tuvieron un determinado periodo de tiempo para posteriormente iniciar la programación de las fechas en la grabación del programa de panel que compondrían de la serie de videos educativos.

El nombre de “**Alternativas Pedagógicas**” de la serie surge por la necesidad de brindar una opción para poder acercarse a la teoría pedagógica desde otra perspectiva, y por el formato de cada emisión centrada en un formato de panel y no desde aspectos generales y como es conceptualizada tradicionalmente.

La división de las células de trabajo, que se dio de manera simultánea al trabajo colaborativo para la conformación de la serie “**Alternativas Pedagógicas**” estuvo dividida de la siguiente manera:



DIVISIÓN DE LAS CELÚLAS DE TRABAJO

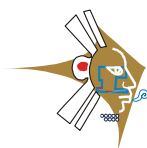
EQUIPO 1	TEÓRICO A TRABAJAR	INTEGRANTES
	LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY	LIC. JESÚS CÁSTULO BENÍTEZ LIC. SHEYLA DE LOS SANTOS LIEVANO LIC. MIGUEL MARTÍNEZ

EQUIPO 2	TEÓRICO A TRABAJAR	INTEGRANTES
	CÉLESTIN FREINET	MTRA. LILIA ESQUIVEL MILLÁN LIC. GRACIELA SOLACHE GONZÁLEZ LIC. FERNANDO AGUILAR FERNÁNDEZ

EQUIPO 3	TEÓRICO A TRABAJAR	INTEGRANTES
	JOSÉ VASCONCELOS	LIC. MARISOL CASAS OLIVERA LIC. ALEJANDRA TAPIA ORTEGA LIC. LAURA VERGARA ROSALES LIC. OMAR DE LA ROSA

EQUIPO 4	TEÓRICO A TRABAJAR	INTEGRANTES
	ANTÓN SEMIÓNOVICH MAKARENKO	DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR LIC. CARLOS AGUILAR HERRERA LIC. HUMBERTO AGUILAR HERRERA

El video educativo es un medio de comunicación con unos elementos simbólicos determinados, que permiten la creación de mensajes por el usuario, cuya concepción



técnica es la imagen electrónica configurar a partir de una serie de instrumentos tecnológicos que poseen una versatilidad de usos mayoritariamente controlados por el usuario (Cabero 1989).

En el panel diversas personas en una mesa redonda intercambian ideas sobre cierto tema de interés. Un conductor trata de guiar la conversación y supervisa que no se salga de control ni se aleje del tema (Hilliard 2000).

La elección de los moderadores se realizó por medio de un análisis en donde todos los alumnos de la cátedra de didáctica participaron en la audición tomando decisiones de manera consensual según las necesidades que se requerían en cuestiones como el tiempo, el dominio del tema, desenvolvimiento escénico, resolver situaciones complicadas en el transcurso de la grabación, entre otras características. Además de dirigir la discusión de una forma adecuada y precisa buscando siempre los objetivos que se habían planteado para cada emisión del programa, para obtener un mayor beneficio para la comunidad estudiantil del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

Para lograr la grabación de la serie fueron necesarias dos etapas que fueron fundamentales entre ellas la preproducción, la producción y la edición del video, cabe destacar que la presente investigación se encuentra en la etapa de postproducción.

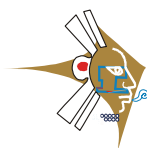
1. PREPRODUCCIÓN

Se realizaron reuniones previas a la grabación para plantear lo que se buscaba con el proyecto a los especialistas para denominar los parámetros y temas que se tocarían en cada emisión del programa,

2. PRODUCCIÓN

Antes de iniciar cada grabación hubo charlas previas para cuidar hasta el más mínimo detalle en todo lo relacionado a la información, así como a aspectos técnicos para aprovechar las condiciones y lograr los objetivos proyectados por el colectivo del grupo de didáctica en la búsqueda de información que se demandaba en utilidad del material audiovisual

El lugar de grabación y las fechas de la serie “ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS” fue el siguiente:

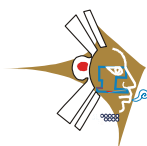


FECHA	TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN	LUGAR DE GRABACIÓN	HORARIO
18/NOV/2010	LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY	TALLER DE TELEVISIÓN DE LA FES ARAGÓN	17 HORAS
25/NOV/2010	CÉLESTIN FREINET	TALLER DE TELEVISIÓN DE LA FES ARAGÓN	11 HORAS
2/DIC/2010	JÓSE VASCONCELOS	TALLER DE TELEVISIÓN DE LA FES ARAGÓN	11 HORAS
3/DIC/2010	ANTON SEMIONÓVICH MAKARENKO	TALLER DE TELEVISIÓN DE LA FES ARAGÓN	11 HORAS

La conformación de cada programa fue la siguiente:

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES EN EL PANEL DEL PROGRAMA ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

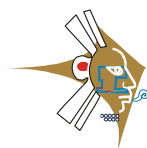
TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN	INTEGRANTES DEL PANEL
LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY	<p>CONDUCTORA:</p> <p>MTRA. LILIA ESQUIVEL MILLÁN</p> <p>PANELISTAS:</p> <p>DRA. ANDREA OLMOS ROA (FES ARAGÓN)</p> <p>DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ (FES ACATLAN)</p>
CÉLESTIN FREINET	<p>CONDUCTORA:</p> <p>LIC. GRACIELA SOLACHE GONZÁLEZ</p>



	<p>PANELISTAS:</p> <p>MTRO. MARCO ESTEBAN MENDOZA RODRÍGUEZ (MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA MEXICANA)</p> <p>MTRO. ALBERTO SANCHEZ CERVANTES (MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA MEXICANA)</p>
JOSÉ VASCONCELOS	<p>CONDUCTORA:</p> <p>LIC. MARISOL CASA OLIVERA</p> <p>PANELISTAS:</p> <p>DR. BENITO GUILLEN NIEMEYER (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)</p> <p>MTRO. SIDDHARTA CAMARGO ARTEAGA (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)</p>
ANTÓN MAKARENKO	<p>CONDUCTOR:</p> <p>LIC. FERNANDO AGUILAR FERNANDEZ</p> <p>PANELISTAS:</p> <p>DRA. ARACELI RAMÍREZ BENÍTEZ (FES ARAGÓN)</p> <p>MTRO. RAÚL VARGAS SEGURA (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL)</p>

Conclusiones

Cabe mencionar que no se había realizado una propuesta de esta índole dentro del programa de posgrado en pedagogía, como lo es la serie “**Alternativas Pedagógicas**” que genera un dialogo de los teóricos por medio de la voz de especialistas, de su experiencia mediante su práctica diaria y que dialoguen de una manera elocuente con los estudiantes que hagan el visionado del video, también se constituyeron lazos con especialistas de reconocido prestigio promoviendo iniciativas que serán la base de futuros proyectos e investigaciones en beneficio del ámbito educativo, a través de los temas tratados en el material audiovisual como lo son: el contexto, los teóricos que influenciaron el pensamiento en el desarrollo de su propuesta educativa, la vigencia, los aspectos y de que manera aplican la tendencia teórica además se abordan aspectos generales, con la cercanía que promueve el



video al enlazar a los estudiantes con una propuesta educativa potencializando y fortaleciendo la articulación de la práctica y aplicación de la teoría en la investigación educativa del programa del posgrado en pedagogía de la FES Aragón.

Referencias

- Adell, J. (1997), Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información, recuperado el 28 de abril de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>.
- Area, M. (2002), Educación y Medios de Comunicación. Manual de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna, recuperado el 17 de junio de 2010 en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/uno.pdf>.
- Area, M. (2002), Sociedad de la Información, tecnologías digitales y educación. Manual de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna. Islas Canarias, recuperado el 19 de julio de 2010 en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema1.pdf>.
- Bravo, C. (1996): El video: un medio latinoamericano, recuperado el 29 de abril de 2010 en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/117.pdf>.
- Cabero, J. (1994), Nuevas tecnologías, comunicación y educación, Comunicar, recuperado el 21 de mayo de 2010 en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/81.pdf>
- Cabero, J. (1996), Las posibilidades de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desafío de la educación de personas adultas, Agenda Académica, recuperado el 24 de mayo en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/83.pdf>.
- Cabero, J. (1996), Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación, recuperado el 26 de abril de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>





El diseño de modelos para el desarrollo del aprendizaje autónomo: La enseñanza metacognitiva en entornos virtuales y duales en educación superior

[REGRESAR](#)

Autora

*Isabel Sierra Pineda**

Resumen

En el debate propuesto a nivel global sobre la calidad del aprendizaje mediado con plataformas e-learning y sobre la problemática que se ha suscitado a nivel regional en el Caribe colombiano acerca de las características del aprendizaje universitario en un contexto cada vez más penetrado por tecnologías de información y comunicación se pretende aportar construcciones a partir de la experiencia vivida en la Facultad de educación de la Universidad de Córdoba en el marco de una investigación realizada con diseño cuasiexperimental con grupos control por cohortes con estudiantes de sexto semestre de licenciatura en la Facultad de educación de la Universidad de Córdoba. Con el propósito de establecer la relación entre las estrategias de enseñanza metacognitivas en ambientes virtuales y los niveles de desarrollo de la autorregulación y aprendizaje autónomo se han elaborado una serie de constructos sobre la influencia que tienen las acciones docentes trabajadas con este enfoque de mediación social cognitivo en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, en la valoración y evaluación de los resultados de su trabajo académico y la percepción que estos tienen sobre sí mismos, sobre sus habilidades, sobre el conocimiento y sobre la responsabilidad de seguir aprendiendo de manera independiente.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, entornos virtuales, competencias, evaluación dinámica, intervención metacognitiva, educación superior.

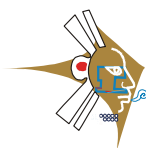
* Dra. en Psicología y educación - Universidad de Granada-España. Dra. En Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Profesora Titular de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba-Colombia. iasierra@correo.unicordoba.edu.co

Abstract

This document refers to lessons from a study in the particular context of one of the states universities of the Colombian Caribbean coast, the University of Cordoba. It refers to the influence of the pedagogical strategies of mediation in the learning process of university students in diverse environments in which separate actions are required that go beyond direct teaching scenarios. It analyzes the differences between the dynamics and perceptions that are generated in students that are in conventional teaching environments and those who develop their academic activity in a computer-mediated environment, well supported in dual or hybrid environments (blended learning) or completely virtually. It contrasts the interactions and effects of educational intervention designed with metacognitive approaches from the cognitive-social perspective of the paradigm mediator in the processes of development of autonomous learning and self-regulation in university students.

1. Consideraciones iniciales

En la universidad se encuentra con demasiada frecuencia que lo único que ha cambiado con las reformas curriculares son los nombres de los cursos y su intensidad horaria programada pero en esencia “la clase” es el único espacio de contacto profesor-alumno y de despliegue de contenidos y actividades; la constante sigue siendo la heteroregulación del aprendizaje pues se conserva la estructura de interacción y de manejo del tiempo tal como tradicionalmente se ha concebido en educación básica, media y superior y en muchos casos, en la cotidianidad del desarrollo del plan de estudios, se reduce el sistema de créditos, al formalismo de los documentos revisados por el Ministerio de Educación para la aprobación de los programas. En la formación universitaria se ha enfatizado el desarrollo de competencias asociadas con el dominio de contenidos disciplinares. Desde las decisiones metodológicas del profesorado universitario tradicionalmente se ha prestado menos atención a la responsabilidad de desarrollar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, a la conciencia sobre su conocimiento y al uso reflexivo y estratégico de sus instrumentos intelectuales. Estas son las razones por las que actualmente se observa que la implantación del sistema de créditos no ha producido las evoluciones esperadas. Tampoco hay un alto impacto en la calidad de la enseñanza o en la calidad de los aprendizajes, en relación con el uso de recursos y plataformas de servicios web, de los que se piensan introducen valor agregado en la eficacia de los sistemas educativos. Así, aunque se amplíen las posibilidades de interacción con otros, con los



contenidos y con objetos de aprendizaje, se extienden más allá del aula los roles y comportamientos genéricos de profesores y estudiantes, sin mayores variaciones.

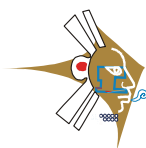
Aún hoy en medio del discurso y de la convicción de que la educación superior debe privilegiar modelos para el desarrollo de autonomía en el aprendizaje, los estudiantes universitarios le siguen concediendo importancia primordial al control y a la valoración que los profesores hacen de sus desempeños.

En este documento basado en los resultados de investigación y la contrastación con antecedentes y referentes teóricos acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la interacción en entornos virtuales presento las conclusiones que propongo como una serie de elementos requeridos hoy para el diseño de estrategias de intervención y evaluación del aprendizaje en Educación Superior, enfatizando el valor de la orientación metacognitiva como enfoque didáctico de mediación para producir mejoras en el aprendizaje autónomo del universitario de hoy. Se han puesto en evidencia las diferencias a nivel metacognitivo y los rasgos de autorregulación y autonomía en el aprendizaje encontrados contrastando lo ocurrido en seis grupos de estudiantes situados unos en ambientes virtuales otros en modalidades de trabajo dual y otros en ambientes convencionales durante dos cohortes en un curso del área de informática educativa de la licenciatura con el mismo nombre.

2. Conciencia y dominio metacognitivo: base para el desarrollo de competencias y el aprendizaje autónomo en ambientes virtuales

La creciente incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito de la educación superior está propiciando escenarios alternos de docencia y sustratos variados para el aprendizaje, ello genera un necesario replanteamiento de las funciones, de los roles de maestros y educandos y de las estrategias organizativas y pedagógicas. Sin embargo seguimos estando de acuerdo en que tanto en los entornos convencionales como en los que se enriquecen con objetos didácticos informáticos hoy se requiere contribuir al alcance de una capacidad esencial para que los aprendices universitarios mejoren en el *aprender a aprender*. Esto es: ser estatégicos, autorregulados y autónomos.

Si se pretende que el alumno *aprenda a aprender*, Burón, 1996, dice que el método didáctico debe ser metacognitivo, (mediante instrucción metacognitiva), es decir, los discentes tienen que saber por qué hacen lo que hacen y tienen que darse cuenta de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra.

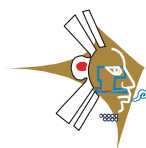


Dentro de los fines de la educación superior en Colombia, definidos por la ley 30 de 1992 se expresa que se debe despertar en los educandos un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Esta finalidad implica que en la Universidad se consolida la autonomía de los que aprenden y se espera como resultado del proceso educativo que el propio sujeto universitario asuma gradualmente la responsabilidad y el control del propio aprendizaje. La autonomía es objetivo de aprendizaje. La autonomía se puede aprender y debe poderse enseñar a ser autónomo. Esta premisa es la que debe sustentar la implementación del sistema de créditos académicos y por tanto de los modelos de trabajo en tiempo independiente

La evaluación del aprendizaje universitario como proceso debe trascender el ámbito académico, mucho más ahora que la sociedad, tiene como referente para perfilar la calidad institucional y como determinante de los espacios de oportunidad, de trabajo y empleo, los conceptos emitidos alrededor del rendimiento y desempeño por competencias en educación superior de los ciudadanos que egresan del sistema.

Dentro del proceso de aprender en la universidad, la evaluación en sí misma debe ser dinámica y mediada (EDM) servir para configurar en la mente de los estudiantes, instrumentos de autoconocimiento, de potenciación de capacidades, de estrategias para la planificación de las actuaciones frente a futuros posibles. En este mismo orden de ideas y recordando que los escenarios de la realidad laboral no corresponden necesariamente con el perfil de los profesionales de egresan año tras año de las universidades, urgen estrategias de aprendizaje y evaluativas integradas en situaciones más propicias para el desarrollo de la independencia cognitiva. Los profesionales que egresan de las universidades deberán tener alta capacidad de adaptación, de redefinición de sus roles, deben ser dueños de estrategias para aprender de manera continua y de ese modo vencer la obsolescencia de los contenidos y métodos aprendidos en su etapa de formación académica y aplicar las emergentes capacidades al desarrollo de funciones y tareas en los escenarios que el mundo les proponga.

Aunque en la Universidad de Córdoba se está trabajando en la aplicación de modelos de evaluación por indicadores de competencia y este interés ha venido generando la reformulación de planes y programas que contienen ahora orientaciones didácticas basadas en este enfoque, la preocupación que ha guiado el desarrollo de la experiencia motivo de este documento está más bien centrada en las prácticas reales y cotidianas de



docencia en la universidad, ahora matizadas en escenarios de interacción virtual en modalidades duales o semipresenciales.

Desde 1975, Flavell, & Wellman, consideraron fundamentales los estudios sobre metacognición en una pedagogía del aprendizaje autónomo. Uno de los aspectos en la autonomía del aprendizaje se refiere a la capacidad de la persona para definir sus propios objetivos. La autonomía en el sentido más general e incluyente está ligada a la autodeterminación. Por extensión hablar de aprendices autónomos es según Monereo y Castelló, (1997) hablar de quienes toman decisiones que les conducen a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje.

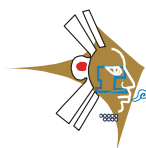
El significado de la metacognición como requisito para la autonomía es un proceso que “se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales, sobre lo que sabe, sobre cómo aprende, y al control del dominio cognitivo es decir sobre su forma de aprender. (Monereo y Barberá, 2000).

Brown y Baker (1984) resaltan tres aspectos de la metacognición que están íntimamente relacionados: *el conocimiento de sí mismo* y de los propósitos del aprendizaje, *el conocimiento de las operaciones mentales requeridas* y la *autorregulación de las mismas*.

Tradicionalmente se ha pensado que la formación universitaria debe proveer oportunidades para que los estudiantes logren adquirir formas de razonamiento científico. Según Gutiérrez (2003), la investigación ha demostrado que, no obstante algunos años de enseñanza académica previa, los jóvenes poseen concepciones limitadas o equivocadas de los fenómenos científicos, muy ligados a las nociones o a una percepción ingenua del mundo.

Para desarrollar esas habilidades de razonamiento, son importantes los modelos, las estrategias y el sistema de tareas y de evaluación del aprendizaje propuesto desde la actividad educativa, entendiendo esta actividad como el conjunto integrado por el profesor que reconcreta en tareas propuestas, solicitudes y preguntas, formas de seguimiento de la evolución de los procesos y respuestas o resultados del estudiante.

En esta etapa de formación se requiere además, cimentar el autoconcepto cognitivo en el estudiante universitario, lo cual implica diseñar mediaciones que lleven a la conciencia del estudiante sus formas de construcción de conocimientos, sus formas de organización, y orientar en la formulación de criterios para la toma de decisiones, en el uso de estrategias de planificación y regulación del propio aprendizaje; ello facilita el abordaje de contenidos



aplicables en una gama variada de situaciones prácticas y en el contexto de las reales necesidades de los estudiantes, vistos como profesionales en formación.

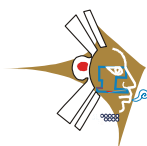
Precisando aún más sobre el conocimiento metacognitivo (al que también llaman estratégico), Pozo y Monereo (1999) señalan que puede referirse al conocimiento que tiene la persona sobre lo que sabe así como la conciencia de sus propias capacidades y de las capacidades de las personas con las que se relacionará mientras aprende, al conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo y el conocimiento de las variables del contexto. En una dimensión distinta la metacognición incluye una capacidad de control sobre sus procesos cognitivos, que se pone en evidencia *en la capacidad de autorregulación* en las situaciones de aprendizaje, en la capacidad de planificar, monitorear o supervisar y evaluar su propia actuación, haciendo los cambios que se precisen mediante decisiones conscientes. Es así, la autorregulación una competencia de indole metacognitiva

La autorregulación como competencia incluye entonces que el individuo se conozca, conozca su propio proceso de aprendizaje, programe conscientemente sus estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones y se expresa como autonomía al aprender. Otro de los aspectos es la capacidad de transferir esos procesos y habilidades a otras situaciones o contextos. Para algunos autores como Forrest-Pressley y Waller (1984) la metacognición es el elemento crítico que facilita el mantenimiento y la transferencia de las destrezas y hoy se debe considerar como una perspectiva básica a incluir como dimensión en la configuración de los modelos de enseñar, aprender y evaluar en el ámbito universitario.

Monereo, (2000), nos propone, al igual que otros resultados de investigaciones y reflexiones teóricas a la luz de experiencias prácticas en diversos contextos educativos, que la autonomía se apoya en la incorporación¹ de las estrategias de aprendizaje, como contenidos, en el diseño curricular, comenzando desde la enseñanza básica y secundaria. Señala que si se quiere lograr alumnos estratégicos, con alto grado de autonomía, se debe proponer objetivos sobre el aprendizaje de estrategias en el diseño curricular y se debe preparar a los docentes para que desarrollen una enseñanza estratégica.

La metacognición es uno de los procesos que se relaciona directamente con la eficacia de las estrategias de aprendizaje. Se define como la capacidad de un individuo para reflexionar, comprender y controlar el propio aprendizaje. Esta capacidad implica:

¹.



- Conciencia y conocimiento sobre uno mismo,
- conocimiento sobre las estrategias a utilizar para resolver situaciones de las tareas
- conocimiento y dominio sobre la aplicación de las estrategias
- conocimiento sobre la cognición
- control sobre el proceso de aprendizaje

Trabajos publicados al respecto han demostrado que aquellos alumnos conscientes de sus capacidades metacognitivas tienen mayor capacidad de aprendizaje y obtienen mejores resultados, pues generalmente llevan a cabo un proceso de aprendizaje más eficiente. Un entorno virtual o mediado por TIC puede ampliar las posibilidades de individualización para que el profesorado establezca los niveles de desarrollo de los estudiantes y diseñar un sistema de tareas con enfoque de enseñanza y aprendizaje metacognitivos y en el que la evaluación tenga fines de monitoreo para la autorregulación.

3. Los conceptos de eficacia percibida y autonomía percibida

En el contexto de la investigación desarrollada, para constituir una propuesta que soporte un modelo de intervención para llevar a los estudiantes universitarios a un aprendizaje autorregulado, se consideró necesaria una revisión acerca de elementos conceptuales que se consideran como componentes de procesos de autorregulación de la conducta y que dado su comportamiento como variables se pueden valorar objetivamente a través de instrumentos. Los conceptos de autonomía y eficacia percibida autoeficacia son variables en un modelo de aprendizaje autorregulado.

Sobre ello se hacen las siguientes elaboraciones y consideraciones:

- Los aprendices tienen distintas formas de adquirir y procesar información
- Los aprendices tienen distintas percepciones de sí mismos,
- De lo que saben, de lo que hacen
- De cómo lo hacen
- De la calidad de sus procesos y de los resultados de los mismos
- Los aprendices tienen estilos motivacionales distintos cuando realizan actividades o tareas pero la motivación en sí es un constructo hipotético, que no es susceptible de observación directa

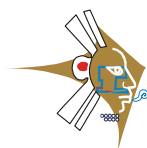


- El aprendizaje es situado. La interacción entre el contexto (características situacionales y las variables disposicionales de personalidad condicionan las metas y actuaciones al aprender. (Dweck y Leggett, 1988, citado por Manasero, M y Vásquez, A.,1997). Esto quiere decir que:
- Los aprendices tienen formas distintas de hacer las cosas y de usar los recursos y situarse frente al contexto
- Los aprendices tienen distintas tendencias al encontrar razones a sus éxitos y a sus fracasos.

Así se definen los principales elementos conceptuales que se consideran constituyentes del constructo autorregulación, desde referentes distintos pero convergentes y complementarios, los cuales aportan en el contexto de nuestro estudio y se operacionalizan en el abordaje empírico. Tales elementos tienen correspondencia con las dimensiones, escalas e indicadores del instrumento utilizado en este estudio el cual permite establecer los estilos de aprendizaje y autorregulación orientada motivacionalmente (Castañeda, 2004). Los conceptos constituyentes de ese constructo se analizan a continuación siempre referenciados desde los distintos modelos teóricos en una perspectiva social cognitiva. La eficacia percibida introducida como concepto por Albert Bandura en 1977, es uno de los aspectos más importantes de lo que significa el conocimiento de uno mismo, se considera es elemento determinante de la competencia humana y se relaciona con la motivación, el esfuerzo, la elección de las actividades y la persistencia ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. La eficacia percibida o autoeficacia es la capacidad de salir adelante en situaciones específicas, es la convicción de que uno puede llevar a cabo con éxito las conductas necesarias para llegar a resultados adecuados. La autoeficacia se manifiesta como una forma de competencia; así sentirse eficaz da al individuo un sentido de confianza en la aplicación de sus habilidades y capacidades en la acción.

La Teoría social cognitiva de Albert Bandura, (cognitivismo social), es una versión más reciente de la Teoría del aprendizaje social de J. B. Rotter, 1966, (esencialmente conductista), y contiene los fundamentos teóricos del constructo eficacia percibida denominado más adecuadamente como autoeficacia; según estos referentes, la percepción que las personas tienen de sí mismas ejerce un papel importante en su comportamiento.

Por otra parte la autonomía percibida es el control percibido por un sujeto sobre su autorregulación en las actividades que realiza y sobre su comportamiento en un sentido más amplio. Cuando una persona se identifica de forma consciente con la acción que

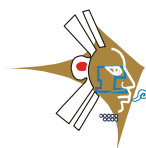


realiza o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002). Además los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Estas dependen del contexto y de los resultados del comportamiento. Esa reciprocidad pone de manifiesto las posibilidades de adaptabilidad y flexibilidad del comportamiento humano (por ej: son procesos autorregulatorios la búsqueda de ayuda y la estructuración del ambiente) y sustenta el valor de las intervenciones socioeducativas y de las mediaciones psicopedagógicas en ambientes ideados con finalidades concretas.

4. Mediación para la autorregulación: las expresiones y el ejercicio de la autonomía en entornos virtuales, duales y convencionales

La formación para la autonomía debe incluir formas de mediación pedagógica orientadas a mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del estudiante con respecto a las estrategias de aprendizaje que puede utilizar y lograr un desarrollo gradual en el control de las mismas, favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos, logrando la transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones. Coll, C. & Rochera, M. J. et al (2005) de la Universidad de Barcelona, con respecto al papel de la planificación y el diseño de los ambientes mediados con tecnologías, manifiestan que las actuaciones desplegadas por los alumnos en el transcurso del proceso de aprendizaje no se derivan mecánicamente de la planificación realizada por un diseñador o por un profesor, sino que más bien se construyen a lo largo de todo el proceso mediante, una progresiva cesión y traspaso de la responsabilidad de las ayudas previstas por el diseño formativo y las proporcionadas por los materiales de aprendizaje. Afirman que la naturaleza del aprendizaje autodirigido presupone que los alumnos deberán ser capaces de actuar de forma autónoma durante el proceso, serán capaces de desplegar actuaciones de aprendizaje de manera autorregulada. Esa condición la asocian con la capacidad de evaluar el progreso de su propio proceso de aprendizaje.

La obra de Feuerstein R. 1979, constituye en este estudio en una fuente de ideas y base para el diseño desde su propuesta de enriquecimiento instrumental a través de estrategias de aprendizaje mediado y de evaluación dinámica mediada. Este autor sustenta que las formas de interacción entre el individuo y sus entornos contribuyen al desarrollo de la estructura cognitiva, así el crecimiento cognitivo es resultado del aprendizaje mediado

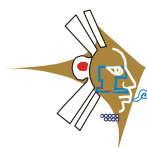


que consiste en el entrenamiento por parte de un adulto experimentado que enmarca, orienta, enfoca, retroalimenta, crea escenarios apropiados de aprendizaje. Cuando no hay mediación pedagógica o no se propician experiencias mediatizadas por agentes, estrategias o instrumentos se pone al aprendiz en desventaja, en sus palabras: “si existe una privación de experiencias mediadas, se deja al individuo mal equipado para relacionar y organizar los acontecimientos del entorno de manera que pueda aprender de ellos eficazmente”.

Plantea además que un profesor que desea intervenir para favorecer el desarrollo de actitudes de autovaloración, autocontrol y equilibrio debe:

- ◆ Vivenciar y reconocer en sí mismo las características de la mediación psicoeducativa con el fin de comprender metacognitivamente su propio funcionamiento.
- ◆ Aplicar estrategias cognitivas mediadas para activar procesos de pensamiento en personas con o sin dificultades y en cualquier etapa de vida se encuentren.
- ◆ Adaptar y aplicar creativamente recursos metodológicos innovadores, que incentiven en sí mismo y en sus oyentes, procesos de reflexión, de auto descubrimiento y de incremento de habilidades de pensamiento eficaces para el aprendizaje, al mismo tiempo que se favorecen los procesos de seguridad y confianza personal.

Feuerstein se concentra en la autorregulación. Así el mediador solo provee escenarios y situaciones de aproximación entre los sujetos y el mundo organiza la información, y los recursos con el propósito de orientar influir, regular la forma y frecuencia, la intensidad, el orden y contexto. A través de la mediación del docente o del adulto, el aprendiz toma conciencia del significado de la actividad y de la estrategia y la internaliza. Su Programa de Intervención de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein, 1980) fue diseñado para superar problemas sistemáticos observados en adolescentes retrasados israelíes que presentaban falencias en mecanismos de metacognición (por ejemplo recolectar datos, chequear, monitorear, autorregularse), con deficiencias en habilidades autocríticas, con falta de habilidad para procesos de preguntas y respuestas, que trataban cada problema como nuevo, independientemente de la experiencia previa.

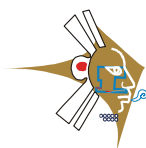


En sus criterios sobre la valoración del cambio cognitivo la Evaluación Dinámica Mediada (Feuerstein, 1979) permite establecer el potencial de aprendizaje de los sujetos en lo cual no se puede hacer con la evaluación tradicional sicométricas de medidas estáticas. De esta manera y a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje mediatizado se puede monitorear la modificación de los aprendices, establecer el dominio cognitivo en el cual se produce el cambio, la calidad del cambio logrado y la cantidad y naturaleza de la intervención que fue requerida. Para Feuerstein el usar mediaciones evita proveer el conocimiento directamente, y propicia el desarrollo de operaciones intelectuales de orden superior, invariantes que servirán para aprender de manera autónoma, y la evaluación dinámica mediada ayuda a aplicar procesos de control, y promueve la atención hacia la propia actividad es decir el individuo se compara en sus desarrollos, capacidades y estrategias consigo mismo.

4.1 La experiencia: entornos diferenciados con estrategias didácticas puestas a prueba

Varios son los estudios realizados por nuestro grupo de investigación que nos permiten hoy tener un marco empírico desde el que hemos construido argumentos contrastados con la teoría de referencia y desde el análisis de los hallazgos se han suscitado ideas que han guiado nuestra labor docente en acciones didáctico-evaluativas en el escenario universitario y además han sido fuentes de ideas para nuevas elaboraciones.

En 2004 se desarrolló un proyecto denominado “Influencia de los ambientes mediatizados con instrumentos tecnológicos en el proceso de representación del conocimiento y de estructuración cognoscitiva en estudiantes universitarios cuya cuestión principal” era el modelamiento metodológico usando como recurso la contrastación de los mapas conceptuales de novatos y expertos y se sustentaba la evaluación a través de Cmap Tools como uno de los medios para establecer el efecto de las estrategias pedagógicas usadas dentro dos cursos del área de informática educativa. Nos preguntamos, ¿qué puede evaluar un profesor que intenta ser “no tradicional”(autoritario), que sitúa hoy a los estudiantes frente a la información de tantas y diferentes fuentes y los induce a que realicen operaciones con esta información?. Además se planteaban desde entonces algunas preocupaciones que se evidenciaban en preguntas metacognitivas que deberían hacerse los estudiantes y los profesores universitarios:

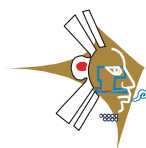


“Qué operaciones mentales hago para saber en qué estado me encuentro? Cuáles operaciones hago para saber el estado de los estudiantes de un curso a mi cargo?¿Cuáles hago para orientarme hacia el punto de destino? ¿Qué operaciones realizo para estimar la diferencia entre ambos puntos?”

Dentro de las conclusiones del estudio realizado con estudiantes de 4º. y 6º semestre la licenciatura en informática se cita que “los estudiantes motivados al ejercicio de su *autonomía intelectual* deben poder dar cuenta de sus procesos y asociarlos con ontologías, marcos y redes de significados que se estructuran y complejizan de manera creciente. El elaborar mapas conceptuales desde la inducción temática, debe propiciar juicios metacognitivos sobre sus propios modos de proceder y favorecer la realización de operaciones de representación”.

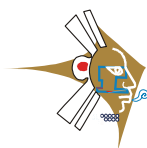
En 2005 se finalizó un estudio de corte longitudinal sobre las formas de modelación y gestión de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias cognitivas en los programas de formación de educadores en el departamento de Córdoba-Colombia que se basó en el análisis comparativo de los ambientes de aprendizaje donde se desarrollan las acciones pedagógicas y las prácticas de las Normales Superiores y las licenciaturas en educación de la Universidad de Córdoba-Colombia. Se encontró entre otras cosas que lo común en las instituciones y programas de formación de educadores objeto del estudio es la co-existencia de distintos ambientes de aprendizaje cruzados con los mismos estudiantes y favoreciendo en distinto grado (sin conciencia por parte de los profesores), distintos estilos de aprendizaje, pero escasamente orientados al desarrollo de habilidades o de operaciones intelectuales de orden superior. Una de las conclusiones es que para aprender de la experiencia se requiere que el profesorado analice en forma retrospectiva su labor de enseñanza, reconstruya y escenifique los procesos y en ello se puede apoyar por círculos de trabajo con colegas a modo de co-evaluación de las prácticas.

En 2006 en el marco del doctorado en Psicología y educación de la Universidad de Granada, la autora de este documento, desarrolló, un estudio de casos con una muestra de 12 docentes de cuatro universidades colombianas denominado “Las concepciones y estrategias docentes en Entornos virtuales y el desarrollo de los procesos de Metacognición de los estudiantes de Educación Superior en Colombia” uno de sus resultados fue la definición de una tipología a partir de las percepciones y prácticas delineando los rasgos de estrategias de enseñanza y evaluación adoptadas por docentes de Educación superior en los entornos virtuales que vienen siendo implementados en universidades Colombianas.



Este estudio se tomó como base para un modelo preliminar de requisitos y características para orientar los diseños didáctico-pedagógicos de entornos virtuales en la perspectiva de competencias metacognitivas para el aprendizaje autónomo. Se sustentó en el supuesto de que era posible lograrlo estableciendo la relación existente entre las características que perciben en sí mismos, (los maestros universitarios) y la forma como orientan las estrategias, organizan los contenidos de enseñanza y diseñan los entornos de actividad cuando dicen incentivar en los estudiantes, el desarrollo de los procesos de metacognición y aprendizaje autónomo. La propuesta de Sierra I, 2006, se realizó como un estudio preliminar a la tesis doctoral, asunto de este informe; se basó en los hallazgos a partir de un estudio de casos con un grupo de 12 docentes de 4 universidades colombianas; se analizaron las concepciones, sus percepciones, sobre metacognición, y autonomía, sobre sus ideas de tareas y objetivos metacognitivas y se evaluó una muestra de entornos virtuales en los que ellos participan como tutores o como diseñadores. La pretensión fue de caracterización de las percepciones y acciones docentes en una muestra de universidades que consideramos tipo, de distintas regiones del país.

El sistema formal de categorías que se propuso se reformuló a partir del análisis de encuestas y entrevistas y de la observación de Entornos virtuales de aprendizaje. La tipología que se configuró desde este sistema de categorías nos provee ahora de elementos para el diseño de las interacciones en los ambientes virtual y dual que hemos integrado como variables moderadores del presente estudio:



TIPOLOGÍA DE ENTORNOS VIRTUALES (Sierra,I. , 2006)

Categorías: Concepciones, Intenciones, Estrategias docentes en entornos virtuales

A. *Entorno virtual orientado al desarrollo instrumental y aprovechamiento de recursos para la documentación:*

Los ambientes virtuales son diseñados como plataforma que permite familiarizar y alcanzar destrezas en la utilización de los servicios web. Los profesores y alumnos los usan para abastecerse de contenidos, aplicaciones informáticas y documentar sus bases temáticas de contenidos curriculares.

B. *Entorno virtual orientado al desarrollo de competencias, afianzamiento de modelos de trabajo y aprendizaje de procedimientos*

Los ambientes virtuales son diseñados como páginas enlazadas de contenidos muy organizados, por Temas, objetivos, metodologías, Tareas explicadas, ilustraciones, esquemas, formularios de evaluación y guías de referencia para la consulta. Proveen servicios oportunos de tutoría para la retroalimentación y apoyo permanente orientando al dominio progresivo de temáticas y procedimientos

C. *Entorno virtual orientado al desarrollo de actividades de representación, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas*

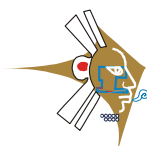
Los ambientes virtuales son diseñados con un enfoque de mediación cognitiva y estratégica, para favorecer escenarios de representación, elaboración de contenidos y autorregulación de las actividades. Se articulan aplicaciones y herramientas que permiten la crítica, la autogestión, el comentario colectivo, la preparación interactiva de mapas conceptuales y la autoevaluación en línea.

D. *Entorno virtual orientado al desarrollo de procesos de colaboración, participación y gestión de encuentros de socialización de ideas y proyectos*

Los ambientes virtuales son diseñados con componentes y metáforas que recrean la dinámica e interacción sujeto-sujeto, proveen escenarios de discusión, participación en redes y comunidades en colaboración para resolver asuntos de interés común desde aportes de experiencias en multiperspectiva. Se procura el reconocimiento de valores y saberes y se anima al intercambio de roles entre los agentes educativos.

El logro de una tipología basada en un sistema de categorías nos ha sido útil para la caracterización de entornos virtuales de aprendizaje desde las concepciones y las estrategias docentes además de la confirmación de que los límites en el aprovechamiento pedagógico de los entornos virtuales están dados por la capacidad de ideación y diseño estratégico que tenga el profesorado. Son los roles que el profesor se autoasigna y los que prevee para el estudiante, los que determinan el sacar el máximo provecho a las herramientas y define el tipo de despliegue de servicios en la web.

A partir de ello se propuso un perfil metacognitivo de estrategias docentes, (PMEV), como base para un modelo preliminar de requisitos y características que fuera útil para orientar los diseños didáctico-pedagógicos de entornos virtuales en la perspectiva de competencias metacognitivas para la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

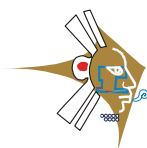


Desde 2007 se desarrolló una investigación que busca aplicar el resultado de la anterior y establecer la relación entre las estrategias de enseñanza metacognitivas y los niveles de desarrollo de la autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios situados en ambientes distintos, unos convencionales otros en escenarios duales y otros en ambiente virtual. Se pretendió mediante un análisis comparativo intragrupo e intergrupos la presencia de variaciones significativas en el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes según si están situados en entornos virtuales y ambientes convencionales de clase cuando hay estrategias de intervención metacognitiva y cuando no las hay. La inquietud surge dado que hay una promesa alrededor de la incorporación educativa de Tecnologías de la información y comunicación es el supuesto valor que agregan para el desarrollo de los procesos de autorregulación.

Este proyecto se introdujo entonces, con la intención de que la investigación contribuyera en el ámbito de análisis sobre los reales aportes que hacen al desarrollo del aprendizaje en la Universidad, los diseños y prácticas educativas en los ambientes tecnológicos de enseñanza que aquí se denominarán **entornos virtuales**. Por otro lado y derivado de ello, el segundo de los aspectos que se desarrolló en este estudio se relaciona con las funciones que asumen los docentes y estudiantes universitarios en los escenarios virtuales y las dinámicas que allí se generan, indagando las diferencias entre estas interacciones y sus efectos comparados con los que se suceden en ambientes de docencia convencional.

El principal interés de la investigación fue darle prelación a la dimensión **pedagógica** explícita o no en las propuestas formativas o instruccionales contenidas en los entornos basados en la Web, y así establecer cómo el diseño didáctico de los EV, (entornos virtuales), su modelo de interacción, despliegue de contenidos y de evaluación influye en los procesos de autorregulación, motivación y desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios.

El recorrido metodológico, se constituyó por dos miradas complementarias: una analítica cuantitativa, y una cualitativa. En la primera se definió un diseño cuasi-control por cohortes durante los semestres académicos de 2007-2008: se trabajó con 81 estudiantes en tres grupos control y 3 grupos experimentales, estudiantes de tercer año en el curso de Cognición y computación de la Licenciatura en informática y medios audiovisuales de la Facultad de educación en la Universidad de Córdoba-Colombia. Se consideró como variable independiente a las estrategias de mediación metacognitiva expresadas en el programa de intervención; como variable moderadora el tipo de ambiente de aprendizaje



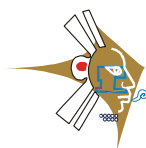
(entorno web virtual y dual) y como variable dependiente la autorregulación académica, entendida como regulación de la cognición y del aprendizaje. Se utilizó como instrumento pre y post intervención la escala de autoinforme EDAOM, cuestionario de Estilos de Aprendizaje, autorregulación y Orientación Motivacional, de Castañeda S, 1999.

Usando el lenguaje R, un entorno para análisis estadístico se realizó un análisis de Kruskal Wallis, una prueba Wilcoxon y una prueba de U de Mann Whitney, para determinar la equivalencia entre grupos al inicio y la presencia de diferencias significativas, entre grupos de datos obtenidos de muestras independientes y muestras relacionadas en los diferentes ambientes, grupos control y experimentales. La intención fue determinar la dependencia o interacción entre tipo de ambiente (Factor Grupo) y estrategia metacognitiva (Factor Tratamiento) y su influencia en procesos de autorregulación. Además con fines interpretativos se realizó un análisis (cualitativo) para establecer la presencia sincrónica y diacrónica de rasgos de autonomía expresada, en 21 relatos de autoevaluación de una submuestra de estudiantes de los grupos experimentales. Aquí se definieron dos categorías a priori: percepción de comportamiento autorregulado y conciencia metacognitiva.

La operacionalización planteó la necesidad de un estudio factorial y multivariado, dado que se investigaron simultáneamente las dos variables independientes y los niveles de estas variables se presentaron combinados.

La Variable independiente (Estrategias de mediación metacognitiva + tipo de ambiente o entorno) toma distintos valores por combinación de la forma de desarrollar la intervención en los grupos experimentales o la ausencia de la misma en los grupos control. Entonces es posible además estudiar la presencia o no de interacción entre ambas.

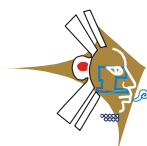
Por otro lado la variable dependiente (autorregulación) se abre en varias dimensiones que fueron analizadas tanto por separado como en correlación. De allí que el estudio sea también multivariado.



GRUPO	NOM	Formas de la variable independiente	NOM	Variable dependiente AUTORREGULACIÓN	
				Dimensiones	Sub Escalas
CONTROL	(VII),	Ambiente convencional <u>sin</u> Intervención metacognitiva	(VD)	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Est selectivas Est generativas
CONTROL	(VI2)	Ambiente dual <u>sin</u> Intervención metacognitiva		PERSONA (aprendiz)	Autonomía percibida Eficacia percibida Aprobación externa. Contingencia interna
CONTROL	(VI3)	Ambiente virtual <u>sin</u> Intervención metacognitiva			
EXPERIMENTAL	(VI4)	Ambiente convencional <u>con</u> Intervención metacognitiva		TAREA	Orientación al logro de metas Orientación a desarrollo de la tarea en sí Adecuación y administración de materiales (evaluación, regulación)
EXPERIMENTAL	(VI6)	Ambiente dual <u>con</u> Intervención metacognitiva			
EXPERIMENTAL	(VI6)	Ambiente virtual <u>con</u> Intervención metacognitiva			

Tabla 1. Sistema de variables para establecer relaciones entre mediación y autorregulación
El estudio se ha desarrollado en varias etapas o momentos y a continuación se describen

- Reconocimiento inicial: para aplicar el cuestionario de Estilos de aprendizaje y orientación motivacional, EDAOM, Casteñada y Figueiras, 1999 y una entrevista semiestructurada que permitieron establecer las concepciones y los referentes sobre metacognición y aprendizaje autónomo de los profesores y las percepciones que sobre sí mismos en su desempeño y ejecuciones tienen los estudiantes de los grupos de la muestra de la Facultad de educación de la Universidad de Córdoba de manera que se pudiera contar con el estado de las variables de entrada del estudio y perfilar aspectos de la intervención que guiaron la etapa de cuasiexperimento.
- Valoración de inicio en los grupos de estudiantes control y experimental: Previo diseño y validación de instrumentos se aplicó la prueba de valoración para establecer el estado inicial de los indicadores en la escala de autorregulación en todos los grupos.
- Diseño de entornos virtuales, duales o blended para apoyar las tareas de tiempo independiente de los estudiantes grupos control 2 y 3, web y dual sin intervención



metacognitiva con acceso en el portal www.edunexos.edu.co/genius con materiales y orientaciones para el desarrollo de las cuatro unidades temáticas del Curso Cognición y Computación. El entorno Genius está siendo usado para proveer recursos, enlaces a otros portales referencias, herramientas de diseño de mapas conceptuales, y editores colaborativos.

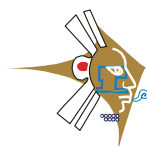
- D. Diseño, inducción e introducción del programa de intervención metacognitiva: Durante esta fase se concluyó la caracterización de las tareas metacognitivas y se finalizó proceso de diseño de las actividades PIEM (Programa de Intervención con Estrategias Metacognitivas) para el entorno virtual, para el ambiente dual y para la clase convencional. Se realiza la implementación durante la fase experimental. Ello se constituye en las Variables de proceso.
- E. Primera Valoración en los grupos experimentales de estudiantes: se aplicó en el primer período académico la prueba para establecer el estado de los indicadores de aprendizaje autónomo y autorregulación en todos los grupos experimentales.
- F. Implementación de la Intervención metacognitiva: esta es la fase experimental y se desarrolló durante 12 semanas del primer período académico.
- G. Segunda Valoración en los grupos experimentales de estudiantes: se aplicó al inicio de segundo período académico como prueba de segunda valoración para establecer el estado de los indicadores de aprendizaje autónomo y autorregulación en todos los grupos con y sin intervención metacognitiva.

5. Acerca del programa de intervención metacognitiva

El ambiente del curso en el portal de [edunexos/genius](http://edunexos.edu.co/genius) se organizó de manera que quedara disponible en línea para los grupos experimentales, duales y virtuales, durante la fase de tratamiento que se cumplió durante 12 semanas del período académico. Durante esta fase experimental se desplegaron los contenidos del curso, se propusieron las tareas y se desarrolló la interacción.

- El programa de intervención con estrategias de mediación metacognitivas se desarrolló en tres fases: Premediación, (o inicial), Mediación, (Intervención propiamente dicha) y Postmediación (o de soporte).

La intervención se definió a través de cinco elementos: contenidos, instrucciones – autoinstrucciones, actividades, interrogaciones, y orientaciones situadas u organizadas dentro de las siguientes dimensiones:



1. Elemento referido a conocimientos, contenidos o conceptos EMCC
2. Elemento referido a estrategias EMCE
3. Elemento referido a tareas EMCT
4. Elemento referido a condiciones personales EMCP
5. Elemento referido a materiales o recursos EMCM

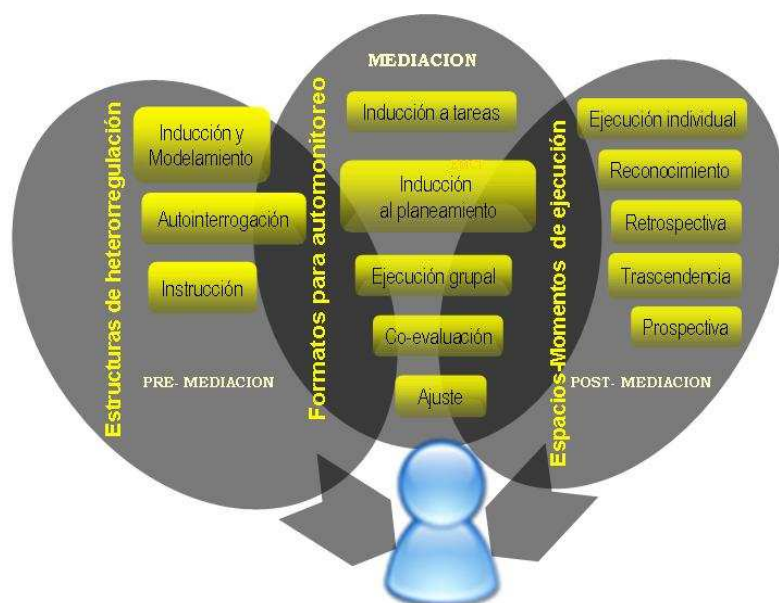
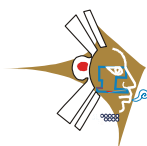


Figura 1. Estructura y procesos del Programa de Intervención con estrategias de mediación metacognitiva – PIEM -

Las estrategias de mediación metacognitiva, (EMCC, EMCE, EMCT, EMCP, EMCM) aparecen como guías de orientación, inducción e instrucción metacognitiva, con las que se promueve la auto-instrucción, y se modela la autointerrogación. Se aplicaron cuestionarios de reflexión, independientes del contenido, se entregaron formatos para el desarrollo de talleres, tareas y proyectos, así como los criterios para presentación de trabajos semestrales. Se evaluaron las siguientes subescalas: contingencia interna, aprobación externa, autonomía percibida, eficacia percibida, y administración de recursos o materiales variables, orientación al logro, orientación a la tarea en sí, y estrategias generativas, estrategias selectivas de procesamiento de información.

Los siguientes aspectos son el esquema de los criterios utilizados como base para configurar el programa con estrategias de intervención y evaluación metacognitiva para el



desarrollo de la autorregulación y el aprendizaje autónomo y que aquí se expresan como un formato de recomendaciones:

CONDICIONES:

I. Las estrategias incluidas en las mediaciones deberán tener una fundamentación metacognitiva, teniendo en cuenta que la metacognición es requisito para la autonomía de los aprendices,

1. Se inicia con estructuras de heteroregulación
2. Se induce a una reflexión preliminar para generar un ambiente de conciencia desde la auto-observación
3. Se introducen diseños para promover una autorregulación progresiva,
4. Se induce a la motivación por el logro de aprendizajes autónomos y permanentes

II. El programa estará orientado a lograr en los estudiantes

1. Conciencia
 - a. de sus conocimientos
 - b. de sus procesos cognitivos
 - c. acerca de su estado de motivación
2. Una capacidad de control sobre sus procesos cognitivos, evidenciada en
 - la capacidad de planificar
 - la capacidad de monitorear o supervisar y evaluar su propia actuación,
 - la capacidad de autorregulación en las situaciones de aprendizaje, haciendo los cambios que se precisen mediante decisiones conscientes.

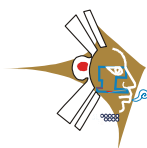
III. El mediador debe considerar como base de su actuación:

- Decisión sobre un escenario o contexto de intervención
- Uso de Modelos en la Enseñanza de Estrategias para aprender
- La estructuración de un sistema de tareas que contenga explícitos:
 - a) Problemas, solicitudes y preguntas,
 - b) Formas de seguimiento de la evolución de los procesos y
 - c) Criterios para valoración de las respuestas o resultados expresados como desempeños del estudiante.
 - d) Una fase de Pre-mediación otra de mediación propiamente dicha la intervención y un fase de postmediación. El aprendizaje en cada una de las fases es evaluado por medio de indicadores diferentes

IV. Diferenciación de los ambientes

EN EL ENTORNO VIRTUAL PREPARADO PARA LA INTERVENCIÓN METACOGNITIVA SE DISPONEN

- 1) Orientaciones mediante exposición y explicaciones
- 2) Agenda de actividades y tareas
- 3) Las guías de trabajo con orientación metacognitiva basadas en la interrogación
- 4) Los recursos y materiales de base
- 5) Enlaces a sitios
- 6) Espacios de Tutoría- vía correo electrónico
- 7) Foro de discusión abierto y permanente
- 8) Formularios de evaluación tipo ensayo
- 9) Cuestionarios par evaluación de dominio conceptual
- 10) Diario o bitácora para registro de avances y notas de trabajo independiente



EN EL AMBIENTE DE CLASE CONVENCIONAL PREPARADO PARA LA INTERVENCIÓN METACOGNITIVA SE ENTREGAN

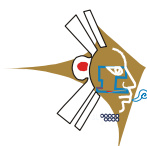
- 1) Orientaciones mediante exposición y explicaciones
- 2) Publicación de Horario y fechas de entrega y seguimiento
- 3) Las guías de trabajo con orientación metacognitiva
- 4) Los recursos de base impresos o digitales
- 5) Información sobre enlaces a sitios
- 6) Tiempo de atención a inquietudes
- 7) Discusión en grupos
- 8) Los formularios, test, talleres y cuestionarios impresos

V. Base para la formulación de indicadores

Para evidenciar los alcances en el nivel de desarrollo² de la autonomía, es imprescindible la mejora del conocimiento declarativo y procedimental del estudiante con respecto a las estrategias de aprendizaje que puede utilizar y lograr un desarrollo gradual en el control de las mismas, favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos, logrando la transferencia consciente de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Indicador	Item
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante muestra desarrollo en habilidades en la búsqueda de información. - El estudiante muestra desarrollo en su capacidad para valorar la información. - El estudiante muestra desarrollo en su capacidad para interpretar, organizar y estructurar la información. - El estudiante muestra desarrollo en la identificación de los recursos, contenidos y materiales necesarios para resolver las tareas. - El estudiante muestra desarrollo en diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje. - El estudiante muestra desarrollo en la formulación de sus metas de aprendizaje, o de objetivos en tareas específicas. - El estudiante muestra desarrollo en la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje adecuadas. - El estudiante muestra desarrollo en la identificación de los recursos, contenidos y materiales necesarios para aprender. - El estudiante muestra desarrollo en la iniciativa, con o sin ayuda de los demás. - El estudiante muestra desarrollo en la evaluación los resultados de su aprendizaje. - El estudiante muestra desarrollo en la habilidad para detectar y explicitar sus errores. - El estudiante muestra desarrollo en la formas de asumir los errores para cambiar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formule un propósito para el proyecto. 2. Plantee unas etapas requeridas. 3. Declare la información con que cuenta para iniciar. 4. Declare que conocimientos y comprensión tiene sobre los procesos que realiza. 5. Organice un esquema de búsqueda de información. 6. Defina un sistema o esquema de actuación o ejecución para el desarrollo de los proyectos. 7. Establezca relaciones entre los contenidos teóricos y la actividad práctica. 8. Ejecute el modelo que definió para la realización de la tarea. 9. Describa los procesos de ejecución que realiza. Pruebe el modelo de actuación y lo valide confrontando frente a otros. 10. Plantee las dificultades que le representa la tarea. 11. Plantee la utilidad o valor que representa la tarea para otros. 12. Plantee la utilidad, ventaja o valor que representan los resultados de la tarea para sí mismo o para su formación. 13. Describa los procesos de evaluación que realiza. 14. Describa las posibilidades que le encuentra al trabajo por procesos en este tipo de tarea.

² * Desarrollo: variación significativa de las medias del grupo entre medidas.



6. Hallazgos y Conclusiones

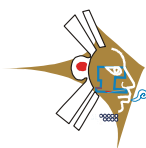
En este apartado se presentan anotaciones que pueden servir como elementos a considerar para el diseño de estrategias de evaluación del aprendizaje en Educación Superior, basados en lo aprendido de la experiencia investigativa en los cuatro estudios. Subyace en ellos un supuesto básico común: *los ambientes diseñados, el tipo de actividad mediadora y el modelo de evaluación asumida por el docente determinan el desarrollo diferencial y la aplicación discriminada de estrategias de aprendizaje en los estudiantes*; en otras palabras, un mismo estudiante puede ejecutar acciones diversas, lograr desempeños distintos, evidenciados en actuaciones diferentes en consonancia con el ambiente que se genera a su alrededor y en el que se desenvuelve dependiendo del grado de responsabilidad y participación que le posibilite el entorno mediador.

Se logra inferir de esta aseveración como un supuesto derivado, que los estudiantes pueden evidenciar mayor o menor autonomía dependiendo de la estructuración del contexto de la enseñanza y del diseño de las situaciones de aprendizaje y de evaluación que se les proponga. Si son más o menos autónomos depende en principio y solo al principio de lo que se les exige, del contenido de lo que se les evalúa y de cómo se les evalúa. Es importante agregar que de manera complementaria se estudia también en este proyecto la orientación motivacional ligada a la percepción de su eficacia al aprender.

Después de la intervención solo el grupo virtual percibe más calidad por la utilización de estrategias generativas. En los grupos dual experimental y convencional experimental se percibe más frecuencia y calidad todavía asociadas al uso de estrategias de aprendizaje selectivas, se podrían interpretar que las estrategias de mediación en estos dos ambientes no propiciaron el uso de aproximaciones al aprendizaje profundo. Por otra parte, después de la intervención los grupos convencional y dual experimental perciben más facilidad en sus realizaciones asociados a comportamientos de autonomía y los tres grupos experimentales manifiestan mejoras después de la intervención en la calidad de sus resultados asociados a la sensación de control de sí mismos.

Los grupos dual y convencional experimentales perciben más la calidad en sus resultados asociada a la contingencia interna.

Se observa que de los grupos control, el *grupo virtual control* también reporta cambios asociados a la *contingencia interna* pero no en la calidad sino en la facilidad de sus realizaciones. En este mismo grupo se manifiesta una diferencia significativa en la



necesidad de *aprobación externa* en relación con la se percibe que en lo otros dos grupos control. Este hallazgo pone en evidencia que los estudiantes que desarrollan su actividad en entornos virtuales, no obstante las utilidades y servicios del ambiente mediado tecnológicamente requieren apoyo de sus profesores o de sus condiscípulos tanto o más que los que trabajan en clases presenciales o mixtas y teniendo en cuenta que los miembros de este grupo no fueron sujetos de intervención (no hay interacción con la variable independiente) y que los resultados que comentamos son los de la segunda valoración se infiere que esa necesidad no disminuye con el tiempo de desarrollo o con el avance del periodo de la actividad.

En el grupo *experimental dual* se manifiestan diferencias significativas positivas en su percepción de eficacia, así la confianza en sus habilidades, la aplicación y el esfuerzo en sus actividades son reportadas por este grupo en el postest como asociadas a la mejora de la calidad de sus resultados y tanto en este grupo como en el convencional experimental hay mejora en la percepción de su autonomía y contingencia interna.

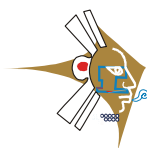
El hecho de que tanto en el grupo convencional experimental como en el dual experimental se manifiesten estas mejoras parece indicar que no es el grado de presencialidad o virtualidad (la variable moderadora = tipo de ambiente) lo que determina o propicia mayores o menores percepciones de autonomía. Ni es el grado de ausencia-presencia o apoyo físico relativo del profesor o los materiales de aprendizaje, lo que modera sus percepciones y actuaciones.

En las demás variables la contrastación entre postest entre grupos arrojan “p” valores superiores a 0.05 lo que nos está indicando que no hubo cambios significativos. Las variables orientación a la tarea en si, (motivación intrínseca) y administración de materiales no registran variaciones significativas en el postest con respecto a la primera valoración en los grupos control y experimentales.

Ni los factores del tipo de ambiente ni el tratamiento influyen en estas variables.

No se esperaba que hubiera variaciones significativas en los grupos control para ninguna de las variables sin embargo ocurrió en algunas. Es probable que la conciencia de estar participando en el estudio hiciera emerger más atención y sensibilidad en unas variables más que otras y los sujetos en la segunda valoración respondieran reflejando mayores niveles de percepción.

En el caso de los grupos experimentales que tampoco reportan diferencias significativas en estas variables (orientación a la tarea en si, (motivación intrínseca) y



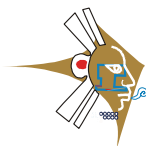
administración de materiales) se aceptan las hipótesis nulas; una probable explicación es que si bien se plantea la intervención con estrategias de mediación metacognitiva, el proceso completo (tanto en lo presencial como en lo virtual) es diseñado por el docente por lo tanto el estudiante sigue asumiendo de manera acrítica los recursos y materiales.

- Se acomodan a la propuesta docente y solo usan lo que se le propone haciendo usos de estrategias de aprendizaje superficial, denominadas selectivas en este estudio.
- No descubren las posibilidades de actuaciones alternas, ni de combinaciones creativas, autorreguladas o flexibles.
- Aunque pueda existir mejora en algunos grupos en la autoeficacia, ninguno de los grupos se percibe del todo, con interés genuino y verdaderamente intrínseco por las tareas o actividades, el incentivo sigue siendo externo, (necesidad de aprobación externa), circunscrito a responder al requerimiento académico.

Analizando los hallazgos iniciales sobre la relación entre las estrategias de enseñanza metacognitivas y los niveles de desarrollo de la autorregulación y aprendizaje autónomo se ha encontrado que intervenir metacognitivamente se convierte en el medio para guiar el trabajo independiente. La intervención realizada en este estudio para establecer la influencia del programa en la transformación de comportamientos autorregulados de los aprendices y *no solo en los dominios cognitivos* está basada en procesos de mediación y evaluación dinámica del aprendizaje, a través de la acción estructurada y formal del educador con intenciones que fueron explicitadas al estudiante permanentemente en los grupos experimentales.

La intervención es sin duda y en principio heteroreguladora. Así es en el caso de programas de intervención que pretendan mediar para promover la autorregulación, es decir, *no solo la toma de conciencia* sino de control por parte del aprendiz; el factor crítico es cómo lograr cederle gradualmente el poder para que llegue a la capacidad de percibir y evaluar la eficacia de su aprendizaje y determinar las mejoras por si mismo. Un aspecto esencial a resolver ha sido definir la estructura y contenido de un sistema de indicadores apropiado para establecer información, sobre procesos cognitivos, metacognitivos y de autogestión en el aprendizaje mediado en los distintos entornos, convencionales, duales y virtuales.

Por ello el diseño de la estrategia de intervención metacognitiva ha implicado pensar de manera cuidadosa los recursos que se utilizarían, la selección de las situaciones de aprendizaje que se constituirían en tareas y en las formas del lenguaje (imperativo-persuasivo-motivador?) que se usaría en las orientaciones e instrucciones.

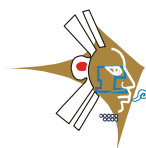


Otro de los aspectos críticos ha sido la decisión sobre criterios para asignar valor a los procesos y a los resultados de los procesos realizados por los estudiantes.

Ha sido posible obtener verbalizaciones orales y escritas que permiten e discriminan diferentes niveles de conciencia del conocimiento metacognitivo y no sola la explicitación de los logros en términos de dominio conceptual. Esto se corresponde con una forma declarativa de representar lo aprendido y se refiere al "qué" del conocimiento acerca de ellos mismos de las tareas propuestas y acerca de los materiales dispuestos en cada ambiente. También se ha obtenido información acerca del "cómo aprendieron", del "para qué" sirvió lo que aprendieron y como pueden proyectarlo, los cuales son aspectos procedurales y valorativos que involucran las percepciones sobre su propia motivación y la eficacia de las estrategias que utilizaron para desarrollar las actividades y los proyectos semestrales. Lo que manifiestan en los ensayos y bitácoras se analizará y triangulará para establecer la presencia de cambios significativos en la dimensión de autorregulación.

Ante las posibilidades que ofrecen las plataformas virtuales adaptativas para la individualización en el seguimiento y evaluación del aprendizaje, y gracias a la flexibilidad que estos escenarios permiten es previsible que los estudiantes se vuelvan más independientes en la medida que "se distancian del profesor" y que este les provea de rutas o itinerarios de aprendizaje atractivos, situaciones significativas apoyadas con materiales de calidad que puedan abordar usando sus propias estrategias. Entonces se necesitará que esas estrategias que los estudiantes utilizan sean más conscientes y eficaces y que el autoevaluarse como hábito sea la base para conductas autorreguladas, sostenidas y no esporádicas. En su proceso de desarrollo deberán tomar las decisiones más adecuadas, y valorarán el error de manera positiva asumiéndolos como base para la búsqueda de nuevos caminos en la construcción de conocimiento.

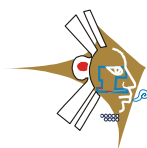
El diseño curricular por competencias en la educación superior se propuso con el fin de mejorar la formación y generar mecanismos de referencia y estandarización para procesos de mayor calidad. Sus implicaciones tocan la lógica organizativa de las instituciones, los modelos de clase, la didáctica, la interacción y la evaluación. Esta no puede pensarse sino de manera dinámica constatando y valorando los progresos individuales y sin descartar estándares privilegiar sobre la comparación académica con otros, la comparación del estudiante consigo mismo en sus procesos de estructuración cognitiva y maduración metacognitiva.



El riesgo de la estandarización, (necesaria, por supuesto, en lo tecnológico) de los usos pedagógicos de servicios de las plataformas está en que si la enseñanza no se piensa y hace de otra manera desde el lenguaje y desde las representaciones mediáticas, las TIC, igualmente pueden amplificar modelos pasivos y generar más heteronomía y dependencia en lugar de procesos de autorregulación en los aprendices.

Con respecto al diseño del programa de intervención que configuró la variable independiente se plantean algunas apreciaciones finales:

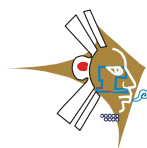
- Para suplir la deficiencia de expresiones de autonomía o independencia cognoscitiva manifestadas en el inadecuado manejo del tiempo independiente del estudiante universitario y en la ausencia de orientaciones motivacionales intrínsecas del comportamiento al estudiar, los argumentos de Feuerstein (1989) son iluminadores: desde sus planteamientos sobre funciones cognitivas deficientes podríamos concebir la ausencia de metacognición como un tipo de déficit cognoscitivo en si mismo es decir una dificultad para reconocer las propias condiciones cognitivas.
- Desde una perspectiva social cognitiva y desde el planteamiento vigotskyano del aprendizaje socialmente mediado, se justifica la intervención metacognitiva a través de programas de índole educativa orientados a la transformación de comportamientos en los aprendices. Ello implica diseñar y aplicar procesos de mediación (con estrategias de aprendizaje mediado y mediaciones tecnológicas) y evaluación dinámica, que faciliten y enfatizan la contrastación del estudiante consigo mismo, sus metas y sus logros.
- En educación superior se requiere que en el marco de una pedagogía reflexiva, la acción evaluativa del aprendizaje por competencias se asuma con el objetivo primordial de que los estudiantes universitarios dependan cada vez menos del profesor como proveedor de contenidos y emisor de calificaciones, propiciando entre maestros y alumnos otro tipo de interacciones. Para ello el docente se asumirá como mediador, estrategia y tutor realizando una función de acompañamiento y monitoreo del trabajo independiente a través de la evaluación continua, paralela, cualitativa y formativa. Así podrá orientar gradualmente a una independencia cognoscitiva, podrá darse cuenta del progreso del estudiante y de los pasos que avanza desde la heteroregulación a la autorregulación. Estos roles sin duda le implican a los profesores en principio no solo mayor tiempo y cuidado en la preparación de las estrategias y actividades sino mayor tiempo de dedicación



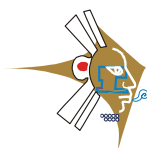
individual a los estudiantes. Y a estos les es necesario mejorar su conciencia metacognitiva para usar sus capacidades y recursos cognitivos adoptar estrategias de aprendizaje, de autoevaluación que les permitan la interpretación de contenidos, la planificación de su acción sobre los mismos y la elaboración para gestionar aprendizajes duraderos, significativos y eficaces, es decir asumir la tarea de aprender a pensar y a aprender con autonomía intelectual y ética.

Referencias bibliográficas

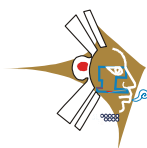
- Aliste, F. Clarens. (2007). Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia. Análisis experimental de una plataforma e-learning. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Azevedo, R & Moos, D. C., (2008). Monitoring, planning, and self-efficacy during learning with hypermedia: the impact of conceptual scaffolds. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1686–1706.
- Bartolomé P. A.(2004). Blended learning. Conceptos básicos. Pixel Bit. Revista de Medios y educación 23, 7-20. Universidad de Sevilla. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802301.pdf>BADIA, A.,
- Barberà, E., Coll, C. & Rochera, M. J. (2005, Marzo). La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico III. en <http://www.um.es/ead/red/M3/>
- Bausela Herreras, E. (2006). Instrumentos de evaluación, análisis e investigación de la metacognición en relación con la expresión escrita. *Lenguaje y textos*. 23-24,31-46
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En: M. Boekaerts., P. R. Pintrich., & M. Zeidner. (2000). (Eds). *Handbook of self-regulation*. San Diego.
- Bravo, J. L., Sanchez, J., & ., Farjas, M. (2005). El uso de sistemas de b-learning en la enseñanza universitaria. Disponible en http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Uso_b-LearComu.pdf California: Academic Press
- Buendia, L.; Colas, M. P. y Hernández, F. (1998): Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana



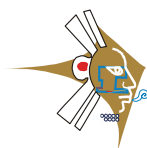
- Buenfil, R.N. (2008). Análisis de discurso y educación. Recuperado el 12 de noviembre de 2008 desde http://www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/uploads/2008/10/unida3_2buenfil.doc
- Burón J. (1996). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.
- Brown A. (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms". En E. F.Weinert R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp 65-116.
- Cabero, J., Llorente, M., Cebrián, M., Ruano, I., y otros, (2010). Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. Resumen ejecutivo. Grupo de investigación Didáctica Universidad de Sevilla. Publidisa S. A.
- Calés, J. M. (2007). Enseñanza virtual: El modelo de la UNED. Disponible en <http://www.rediris.es/difusion/publicaciones/boletin/54-55/ponencial5.html>
- Castañeda, F.S. (2006). Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: Elaboración de exámenes y reactivos objetivos. México: UNAM.
- Conferencia Regional de Educación Superior, CRES (2008). Disponible en <http://www.universia.net.co/cres-2008/destacado/conclusiones-de-la-cres-2008.html>
- Castañeda S. (2004) Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. Ed Manual Moderno. México.
- Coll, C, (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista" Recuperado el 13 de noviembre de 2007 desde http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/025/25%20Cesar%20Coll-Separata.pdf
- Coll C. y Monereo, C. Comp. (2008.) Psicología de la Educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Madrid: Morata
- Deci, E. L. y Ryan R.(1985). Intrinsic Motivation and Self determination in Human Behavior. pp 154-168. New York: Springer
- Deci, E. L. y Ryan R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78. University of Rochester.



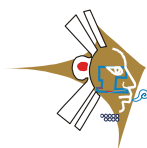
- Deed, C. (2009). Strategic Questions: A Means of Building Metacognitive Language. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 20, (3), 481-487. Disponible en <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE448.pdf>
- De la Fuente y Justicia, (2007). Efectos de la utilización de herramientas on-line en la mejora de la regulación del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* No. 13, 5 (3), 757-782.
- De la Torre E., Aníbal (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. En: *Cultura digital y prácticas creativas en educación»* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. N.º 1, 6. UOC.
- Díaz-Barriga, Frida. (2005) Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. Facultad de Psicología UNAM. Enseñanza situada. México: McGraw Hill (en prensa).
- Donolo D., Chiecher, A, y M. C. Rinaudo (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. RED. *Revista de Educación a Distancia*, número 20. Consultado el 13 de enero de 2009 en <http://www.um.es/ead/red/20>
- Duart M. Josep & Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duart M. Josep. & Lupiáñez, F. (2005). E-strategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad. En *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional* *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*. 2, (1). Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/duart0405.Pdf>
- Feuerstein, R. & Klein, P. S. Tannenbaum A.J. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Tel Aviv, Israel: Reund Publishing House Ltd.
- Flavell, J. H. (1976) "Metacognitive aspects of problem solving" en LB Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*; Hillsdale. NJ: Erlbaum, pp. 231-235.
- Flavell, J., Green, F. (1993). Consciousness. *Child Development* . 64, pp.387-398.
- Forrest-Pressley. Mackinnon y Waller (1985). *Metacognition, Cognition, and Human Performance: Instructional practices*. Universidad de Michigan: Academic Press.



- Fumero A. & Roca G. 2007-Web 2.0, Fundación Orange España. Disponible en http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf.
- Jiménez Virginia, (2004).Metacognición y comprensión de lectura. Evaluación de componentes estratégicos, (ESCOLA).Universidad complutense de Madrid.
- Kamil, Constante. (s/f) La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Secretaría de Educación y Cultura-Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
- Lara R., Sabogal L & Palmezano R. (2006). Validación del inventario de Estilos de aprendizaje y de Orientación Motivacional (EDAOM) en estudiantes universitarios. Impreso Universitario. Universidad del Magdalena. Colombia.
- Leal, Diego. (2008). Iniciativa colombiana de objetos de aprendizaje: situación actual y potencial para el futuro. Apertura, 8, 8, 76-85. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/688/68811215006.pdf>
- Lezama, Oswaldo. (2004). El Programa Universidad Virtual como instrumento de ampliación de cobertura educativa y modernización de la Universidad Nacional de Colombia. [http://www.unal.edu.co/noticias/claustros/colegiaturas/Universidad /virtual_2004.doc](http://www.unal.edu.co/noticias/claustros/colegiaturas/Universidad_virtual_2004.doc)
- León y Montero. 2003. Métodos de investigación en psicología y educación Mc Graw Hill p 268-334
- Manasero M. y Vásquez Ángel, (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. Revista electrónica de motivación y emoción. 3(6). Recuperado el 20 de agosto de 2008 desde <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Martínez, F. y Prendes, M. (2007). Nuevas Tecnologías y Educación. Madrid: Pearson. Prentice Hall. pp 93-145, 215.
- Monereo, C.(1997) C. & Castelló, M. (1997). Las Estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.
- Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-2008-2019. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Pozo, J. I.; Monereo, C. y Castelló, M. (1991). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp). (2001). Desarrollo psicológico y educación. 2.



- Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial. Madrid: Alianza Editorial, 211-258.
- Rondón, M. (2007). "Modelos Virtuales en las Instituciones de Educación Superior Colombianas", Informe Viceministerio de Educación Superior. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-126604_archivo.pdfficeministerio
- Rotter, J. B. et al. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control or reinforcement. Psychological monographies.
- Santoveña Casal. S. M. (2005): "Criterios de calidad para la evaluación de los cursos virtuales". Revista Eticanet, 4.
- Schraw y Sperling. (1994). Metacognitive Awareness Inventory-MAI: Inventario de habilidades metacognitivas. Schunk , Dale H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. Educational Psychology Review. 20, 463–467.
- Sierra, P. I. (2008). Docencia interactiva en entornos virtuales. Escenarios y posibilidades. Universidad de Córdoba-Colombia pp 63-68. Montería: Alpha comunicación estratégica.
- Sierra, P. I. (2009). Función didáctica y dimensión social cognitiva en el diseño de entornos virtuales: implicaciones para la evaluación dinámica y el desarrollo del aprendizaje autónomo. Ponencia en 1er. Congreso Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles.
- Winters I., Fielding, & Greene Jeffrey A. & Costich.(2008). Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis. Educational Psychology Review 20,429–444.
- Zimmerman Barry J. y Dale H. Schunk. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.





Usos de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, en la Educación Superior: Lecciones aprendidas en el uso de Blogs y Microblogs

[REGRESAR](#)

*Ing. Ramón Antonio Aragón Mladosich**

Resumen

La universidad se encuentra en una sociedad que está en un complicado proceso de transformación y no puede ser ajena a éste. Los estudiantes disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni cinco años, fuentes de información, como Internet, teléfonos celulares, laptops, iPods, Ipads, redes sociales, etc. que hacen necesario replantear la forma de cómo la universidad enseña. El uso de los blogs y de los microblogs, como herramientas educativa innovadoras coloca a la universidad en la dinámica que exigen nuestros estudiantes y en la formación de las competencias que la sociedad les va a demandar. En este trabajo se desarrollan algunas experiencias en el uso de los blogs y los microblogs como una herramienta educativa a nivel superior, en materias relacionadas con la biología, la ecología y las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, impartidas por el Ing. Ramón Antonio Aragón Mladosich en las carreras de Gestión Ambiental y Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de Orizaba, en la Ciudad de Orizaba, Veracruz, México.

Palabras clave: Blog, Microblog, Experiencias.

Abstract

The university is located in a society that is a complicated process of transformation and can not be alien to it. Students today have many more sources than five years ago, sources of information such as the Internet, cell phones,

* Universidad del Valle de Orizaba. Correo: raragon@correo.univo.edu.mx Twitter: @ramon3434

laptops, iPods, iPads, social networks, etc. what makes us rethink the way the university teaches. The use of blogs and microblogging as innovative educational tools spots the university in the dynamics and the training that society will demand of students. In this paper some experience in using blogs and microblogging is developed as an educational tool at a higher level in areas related to biology, ecology and Information and Communication Technologies (ICT), taught by Mr. Ramón Antonio Aragón Mladovich in environmental and educational sciences of the Universidad del Valle de Orizaba, in the city Orizaba, Veracruz, México.

Key words: Blog, Microblogging, Experiences.

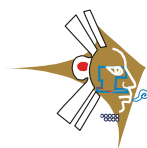
Introducción

Desde mediados del siglo XX la ciencia y la tecnología han tenido un crecimiento acelerado que ha impactado notablemente a la sociedad. El uso de la tecnología se observa en diferentes actividades de la vida diaria: desde la compra de un boleto para el autobús, al observar la televisión, al cocinar, al acudir al banco a realizar alguna transacción, etc. Este avance tecnológico ha permitido que la vida actual sea más fácil debido a que realizamos las cosas mejor, más rápido y de manera eficiente.

La utilización de Internet ha sido el catalizador de este avance tecnológico, desde su origen en 1966 para conectar las computadoras de la Oficina para las Tecnologías de Procesado de la Información de los Estados Unidos; (IPTO) y su uso posterior por las fuerzas armadas de este país, hasta nuestros días.

El uso de Internet en el sector educativo está acompañado de una serie de transformaciones que no pueden ser considerados al margen de los cambios sociales, políticos y económicos que el uso de esta tecnología ha tenido y tendrá en el futuro. La escuela no puede ser ajena a estos cambios, los alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni cinco años, fuentes de información y de comunicación, como Internet, teléfonos celulares, laptops, iPods. iPads, Facebook, Twitter, etc. que hacen necesario replantear la forma de cómo la escuela enseña.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura; UNESCO; en su documento: Estándares de Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación para docentes, reflexiona que para poder vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada día más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. (Waheed. 2008)



Las aportaciones de la sociedad de la información, las posibilidades de las TIC en el área educativa y sus repercusiones en los alumnos, docentes, escuelas y sociedades son temas para la reflexión y la investigación.

I. Los blogs:

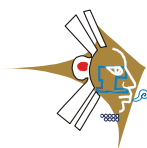
Dentro de las Tecnologías de Información y Comunicación; TIC; los blogs tienen un lugar muy relevante, aunque no son fáciles de definir, una aproximación interesante nos la da Gewerc (2005), “Los Weblog, blogs o bitácoras son un formato de publicación en línea que se caracteriza por la configuración cronológica inversa de las entradas y en el que se recogen, a modo de diario, enlaces, noticias y opiniones de autoría mayoritariamente individual con un estilo informal y subjetivo”.

Los blogs tienen características muy especiales, Becerril (2006) nos menciona cuatro:

- a) La actualización es periódica, casi diaria en muchos casos.
- b) La unidad mínima de contenido son los post o entradas, que se ordenan cronológicamente, mostrando en primer lugar el más reciente.
- c) La presencia de hiperenlaces que permite la creación de redes de interés y de conversaciones.
- d) Los lectores pueden dejar comentarios en cada post, permitiendo así el diálogo y el debate entre el autor y los lectores

Las características propias de los blogs hacen, de esta herramienta, un instrumento de gran valor para su uso en la educación, dentro de un modelo constructivista, donde el conocimiento es una construcción del ser humano y que se forma a partir de los conocimientos previos que ya se poseen y donde el profesor actúa como un mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento, teniendo gran importancia; Lara, (2005); la capacidad del profesor para diagnosticar los conocimientos previos del alumno y garantizar un clima de confianza y comunicación en el proceso educativo.

Los blogs educativos, junto con las TIC, han cambiado los entornos de aprendizaje; de uno enfocado en el docente a uno enfocado en el alumno; con base en investigaciones sobre el aprendizaje cognitivo y la convergencia de diversas teorías, reportadas en un trabajo coordinado por Khvilon (2004) para la UNESCO, acerca de la naturaleza y el contexto del aprendizaje, el uso



de los blogs en la educación tiene su fundamento en las siguientes teorías: Sociocultural, constructivista, aprendizaje auto-regulado, la cognición situada, el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la teoría de la flexibilidad cognitiva y la cognición distribuida; todas ellas basadas en el precepto de que los estudiantes son agentes activos que buscan y construyen conocimiento con un propósito, dentro de un contexto significativo; aspectos básicos en el uso de las TIC y los blogs.

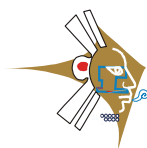
Stephen Downes, en su prestigioso blog Half and Hour, escribió una entrada con fecha del 13 de abril del 2009, donde comenta el uso de los blogs en la educación, siendo los puntos más relevantes los siguientes:

1. Los blogs educativos se usan para crear comunidades de aprendizaje
2. Para dar a los estudiantes una voz y propiedad de su propio aprendizaje
3. Dar una audiencia real y potencial, en todo el mundo, del trabajo hecho por ellos.
4. Les permite llevar a cabo investigaciones colectivas, y
5. Aprenden una variedad de “habilidades”, además de la materia objeto del blog.

Aspectos muy relevantes a tomar en cuenta al iniciar con el uso de los blogs en la educación.

Los beneficios que aporta el uso de los blogs en la educación, también han sido reportados por Núñez (2006) donde podemos resaltar los siguientes:

- 1) Se fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes ya que pueden trabajar en blogs grupales y trabajar juntos en el desarrollo de proyectos.
- 2) Su estructura y naturaleza fomenta el aprendizaje activo y promueve el que los estudiantes se conviertan en expertos en los temas de la clase. El estudiante es responsable de crear, desarrollar y mantener su blog. Para esto debe buscar información, leer, analizar y evaluar datos. Los blogs fomentan la lectura y la redacción.
- 3) El sistema de comentarios y de sindicación de contenidos o RSS facilita el que los profesores puedan responder rápidamente a las preguntas de sus estudiantes. Si el profesor cuenta con el RSS puede saber de inmediato si hay comentarios o entradas nuevas en los blogs de sus estudiantes sin tener que visitarlos.
- 4) La estructura cronológica y el calendario de los blogs facilitan que los estudiantes entreguen sus tareas a tiempo. Mediante el blog los estudiantes tienen acceso al prontuario, las tareas y las actividades con las fechas límites para entregar sus tareas.



- 5) Proporcionan un excelente medio para comunicar altas y claras expectativas a los estudiantes de una forma continua.
- 6) El uso de los blogs facilita la incorporación de una diversidad de estilos de aprendizaje. Ofrece la oportunidad a los estudiantes que no les gusta hablar en clase, por ejemplo, de expresarse mediante la escritura... Permite a los usuarios publicar imágenes y grabar archivos de audio y sonido, ofreciendo una gran variedad de estilos de aprendizaje.
- 7) Como herramienta asincrónica, los blogs fomentan una comunicación más efectiva entre los estudiantes y el profesor.
- 8) Permite a padres de familia y tutores revisar y evaluar el avance de sus hijos en la escuela.

También Wasall, (2005) reporta algunas ventajas y conceptos sobre los blogs que pueden ayudar a tener más clara la forma como pueden ayudar en la educación:

- 1) Los blogs no son un diario, pero tienen una estructura similar.
- 2) Los blogs no son sistemas para la administración de contenidos, pero tienen una estructura similar.
- 3) Los blogs no sólo se utilizan para publicar, sino también para la conversación y la interacción.
- 4) Los blogs se relacionan con la creatividad y están reemplazando las tradicionales páginas estáticas.

II. Los Microblogs

El microblog es un blog de pequeño tamaño compuesto; en su mayor parte; de pequeños mensajes de no más de 140 a 200 caracteres que puede incluir: Enlaces, imágenes, videos, encuestas, etc. y que están disponibles para ser leídos por cualquier persona o grupo de personas y de igual manera que los blogs se caracterizan por que la publicación sigue una configuración cronológica inversa.

El hecho de tener limitaciones para poder escribir mensajes y la facilidad con que pueden ser publicados, prácticamente, desde cualquier lugar: en línea, por teléfono, como SMS y/o por correo electrónico hacen la gran diferencia entre los blog y los microblogs.

Twitter el entorno de microblogs más utilizado en el mundo, en julio del 2009 tenía 41 millones de usuarios, (Haewoon Kwak, Changhyun Lee, Hosung Park y Sue Moon. 2010) y para



abril del 2011 Kirkpatrick (2011) reporta que son más de 200 millones de usuarios en todo el mundo, con el 70% del tráfico fuera de los Estado Unidos, lugar de origen de la compañía. Twitter es definido por sus creadores como “una red de información en tiempo real que permite conectarte a lo que encuentres interesante”. Y que la clave de Twitter son “los pequeños pedazos de información llamados Tweets de 140 caracteres de longitud”. En resumen los microblogs son un medio de comunicación social, reconocido como la publicación en Web, en tiempo real que ha ganado la aceptación de millones de personas.

Otro concepto importante de los microblogs es el término microblogging, definido por De Haro (2009) como el uso de los mensajes en el microblog o en Twitter y por Wrigth (2010) como una forma de expresión que inicia con la pregunta ¿qué estás haciendo? Estos dos conceptos son los que sirven de base para el uso educativo de los microblogs.

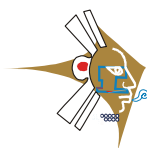
¿Por qué Twitter puede usarse en la educación? Es una de las preguntas más comunes que se hacen los docentes, una posible respuesta nos la da Velasco, (2011):

“Twitter está modificando los paradigmas asociados a la comunicación, no es de extrañar que se consolide de forma vertiginosa como una herramienta educativa imprescindible y la clave para ello la encontramos en la intrínseca relación que existe entre el pensamiento disruptivo y la tendencia en alza a la innovación y la creatividad como punto de partida para lograr el valor agregado necesario para destacar en un mundo con una competencia feroz.”

En un mundo de constantes cambios, usar el microblogging es utilizar parte de su esencia, es decir, su inmediatez y el cambio permanente, y en el estudiante su creatividad y capacidad de síntesis.

Pese a ser una herramienta de reciente creación; 2006; su uso educativo se ha extendido a numerosas escuelas y contextos, así tenemos reportes, a manera de ejemplo, del uso como las de Junco R., G. Heisberger y E. Loken. 2011, de Szapkiw, A. y Szapkiw, M. (2011) y recomendaciones y experiencias en el aula en los blogs de Ross 2011; educ@ConTIC 2011 y Cooper-Taylor Training (2008), en el Wiki Edutwitter de De Haro (2010) y en el artículo de prensa de Solana (2010) publicado en periódico digital español La Vanguardia. De manera general podemos resumir los usos y experiencias educativos en el uso de microblogs en la educación en los siguientes puntos:

1. Ofrece la oportunidad de practicar diferentes tipos de discursos en línea, organizar ideas y reflexionar.
2. Crear comunidades de manera instantánea



3. Promueve un entorno virtual de colaboración, orientado a procesos de aprendizaje.
4. Facilita el trabajo en un grupo multidisciplinario
5. Es una plataforma viable para la metacognición.
6. Puede servir de soporte para conferencias y otros eventos.
7. Facilita la creación de una red de aprendizaje personal
8. Permite la exploración del lenguaje coloquial, importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
9. Puede ser un servicio de consulta en bibliotecas
10. Puede ser utilizado en diferentes enfoques de aprendizajes: Formal, informal, personal, de colaboración y constructivista.
11. Permite fortalecer la presencia digital de los estudiantes y mejora su identidad digital.
12. Posibilita el aprendizaje y uso del “Cloud computing”
13. Puede servir de plataforma a debates, encuestas y sesiones de preguntas y respuestas.
14. Sirve de tablón de anuncios
15. Posibilita el uso de otros medio digitales, utilizando la misma plataforma; por ejemplo teléfono celular, pizarrón interactivo y tablets,
16. Compartir enlaces
17. Ser un resumen de la clase vista para que los estudiantes aporten información y generen contenido colaborativo.
18. Ser guía del examen
19. Grabar y compartir audio y video
20. Se puede utilizar como bachchannel con PowerPoint y/o Prezi.
21. Permite realizar proyectos de escritura progresiva y colaborativa para crear microrelatos.
22. Ser cartelera de eventos académicos, novedades y noticias de interés general.
23. Dar seguimiento a noticias
24. Generar tormentas de ideas, y



25. Permitir la difusión de conocimientos y romper la rigidez que marcan las cuatro paredes de los salones de clase.

Materiales y Métodos

Para el presente trabajo se utilizaron las experiencias obtenidas desde abril del 2007 en el establecimiento y desarrollo de blogs educativos y desde el 2010 en el uso de microblogs en las materias de Botánica y Geología de la carrera de Gestión Ambiental y Educación Ambiental y Diseño de Software Educativo de la carrera de Ciencia de la Educación de la Universidad Valle de Orizaba, perteneciente al Grupo Educativo UniVO, de la ciudad de Orizaba, Ver. México. Las direcciones electrónicas de las herramientas utilizadas en este trabajo son:

A. Blogs:

Taller de TIC <http://ticsunivo.blogspot.com/>

Materia: Software Educativo <http://softwareunivo.blogspot.com/>

Tecnología Educativa <http://tecnologiaunivo.blogspot.com/>

Blog de Geología <http://geologiaunivo.blogspot.com/>

Botánica <http://botanicaunivo.blogspot.com/>

La Ortiga <http://colectivogestion.blogspot.com/>

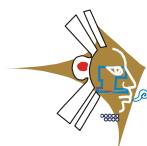
B. Cuentas de Twitter:

@ramon3434

@proferamon

Resultados y Discusión

Del trabajo con Blogs y microblogs educativos en el nivel superior; se generan 15 lecciones o recomendaciones para quienes inician o deseen usar los blogs y el microblog como una herramienta educativa innovadora:



Necesidad de Capacitación

Con la finalidad de mejorar la eficiencia y la productividad en la búsqueda, organización y administración de información se requiere la capacitación previa de docentes y estudiantes para iniciar actividades con blogs y microblogs educativos, sobre todo en el uso de marcadores fijos, dinámicos y sociales para el blog y en herramientas de búsqueda y seguimiento de personas e información en el microblog.

Actitud

Se requiere una actitud positiva de parte del docente a este tipo de herramientas ya que va a necesitar un mayor tiempo al empleado normalmente para preparar sus clases y para retroalimentar a sus estudiantes fuera del horario normal de clases.

Conocimientos previos

No todos los docentes y estudiantes responden igual al uso de blogs y microblogs; aquellos que tienen Internet en casa y/o “chatean” se les facilita mucho y esto hay que tomarlo en cuenta al utilizarlos como herramientas educativas innovadoras.

No todo funciona siempre

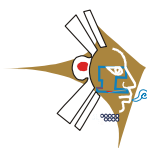
Hay que estar preparados para cuando no funcionen las “cosas” en el blog/microblog: Desde que las máquinas no prenden, se va la energía eléctrica, se “cayo” la página, etc.

Evaluación

Antes de iniciar el ciclo escolar debe quedar muy claro para los estudiantes la manera de cómo van a ser evaluados, que puntos y actividades, que características, los tiempos y forma de entrega y el docente debe de tener un plan de “emergencia “ para evaluar cuando no todo funciona siempre.

Metodología antes que tecnología

Se deben diseñar las actividades en el blog/microblog desde el punto de vista del estudiante, o sea desde el aprendizaje y éstas deberán contemplar aspectos de tipo constructivista y el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos.



Visitas

Ha que estar conscientes del alcance mundial que puede tener el blog/microblog y hay que aprovecharlo en beneficio de los propios estudiantes con comentarios, artículos de otros estudiantes y profesores, participando en encuentros y concursos de Blogs y/o participando en etiquetas o “hashtags” de información en el microblog.

Uso de Videos y Podcasting en el blog

La utilización de videos y audio realizados por los estudiantes e insertados en el blog/microblog puede propiciar el aprendizaje de temas difíciles.

Actualización

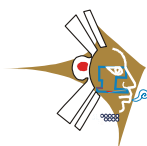
El proceso de actualización es uno de los puntos centrales del correcto uso educativo del blog/microblog; en el caso del blog; mínimo 2 a 3 veces por semana para que el blog sea dinámico y agradable de visitar. En el caso del microblog la periodicidad va a depender del tema y del objetivo de aprendizaje buscado, ya que por sus propias características la actualización puede ser diaria, por hora o incluso cada cierto número de minutos.

El Blog y el Microblog no sacan buenas calificaciones

El blog/microblog no saca diez, ni evita que los estudiantes reprueben si no asisten a clases, no realizan las actividad o si no estudian, son herramientas educativas, son un medio no un fin en sí mismas.

Para el estudiante

Proporciona una herramienta que generalmente el estudiante conoce o que aprende de manera muy rápida, permitiendo generar y/o perfeccionar las competencias digitales que le van a ser útiles en su vida personal, profesional y laboral, haciendo la clase más dinámica y ayudándole a que se entiendan mejor los temas tratados en clase, fomentando el aprendizaje significativo.



Para el docente

Permiten que el profesor este actualizado de una manera permanente y motivadora en aspectos relacionados con su actividad: técnicas, herramientas y formas de evaluar, por ejemplo, y también, en aspectos relacionados con la propia evolución de las materias que otorga, nuevos enfoques, avances científicos y descubrimientos; además de promover su identidad digital.

Para la Escuela

Se hace necesaria la compra de equipo de computo y sobre todo de una excelente conexión de a Internet; no es necesaria la compra o pago de licencias de software comercial ya que existen muchas herramientas propietarias gratuitas y de código abierto o también llamado Open Source.

El uso de blogs/microblogs posiciona a la escuela en un lugar ventajoso en el mercado cada vez mas competitivo de la educación; se necesita capacitar a sus profesores en el uso de las tecnologías de información y comunicación; es necesario hacer adecuaciones a la currícula de las materias e incluir materias nuevas, como la de TIC; se debe aceptar y promover el Cambio.

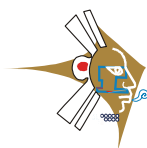
Probar las herramientas antes

Casi a diario se encuentran nuevas herramientas para utilizarse en el blog/microblog con una finalidad educativa o que se pueden adaptar a la escuela; pero antes de implementarlas en el salón de clases es necesario probarlas antes: Como se usa, para que sirve, como se va evaluar, si es de fácil aplicación al contexto escolar y lo más importante, no usar las herramientas sin un objetivo pedagógico, tener antes la metodología que la tecnología.

No todo es tecnología

La tecnología *per se* no va a mejorar la educación sino que debe ir aparejada con la infraestructura y equipo, la capacitación de docentes, la selección de recursos y metodologías educativas, con el compromiso y apoyo firme de la dirección del plantel y con la actitud positiva hacia la innovación tecnológica por parte de todos en la escuela.

Internet, los blogs y los microblogs no son solo herramientas de comunicación y búsqueda, procesamiento y transformación de la información. Conforman además, un nuevo y complejo espacio global para la acción social, y por extensión, para el aprendizaje y la acción educativa.



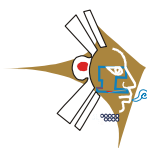
Conclusiones

El uso de los blogs/microblogs como herramientas educativas innovadoras permite a estudiantes y docentes formar parte de la sociedad de la información y desarrollar competencias digitales que les van a permitir participar de una manera más eficiente y productiva. Al utilizar los blogs y microblogs hay que tener en cuenta no solo los factores técnicos pedagógicos sino aprovechar la experiencia de otros profesores sobre el uso y adaptación de blogs a diferentes materias escolares y contextos educativos, los puntos tratados en este trabajo podrán servir de apoyo a estos profesores que quieren innovar en su salón de clases y preparar a sus estudiantes para la sociedad del siglo XXI.

*“Las sillas anclaron a los estudiantes
el pizarrón ancló al maestro
los libros de texto anclaron el contenido
las calificaciones anclaron la atención de los alumnos y familias.
Enseñar lo mismo, cada año, del mismo modo,
ancló el concepto de lo que es un maestro”.*
David Warlick

Referencias

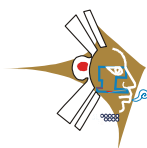
- Becerril González Virginia y et al. 2006. *Taller de Urbanidad y Buenas Maneras en los Blogs*. Sociedad Española de Información y Documentación Científica. Madrid España. Recuperado el 2 de julio del 2011 de: http://blog.sedic.es/docs/taller_urbanidad_blogs.pdf
- De Haro Juan José. 2010. Experiencias de clase con microblogging. Wiki Edutwitter. Recuperado el 3 de julio del 2011 de:
<http://edutwitter.wikispaces.com/Experiencias+de+clase+con+Microblogging>
- De Haro Juan José. 2011. *Usar Twitter en los Centros Educativos*. Blog Educativa. Recuperado el 3 de julio del 2011 de: <http://jjdeharo.blogspot.com/2009/08/usar-twitter-en-los-centros-educativos.html>
- Downes Stephen. 2009. *Blogs in Education. Blog Half and Hour*. Recuperado el 2 de julio del 2011 de: <http://halfanhour.blogspot.com/2009/04/blogs-in-education.html>



- Gewerc Barujel, A. 2005. *El uso de Weblog en la docencia universitaria*, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 9 □23. Recuperado el 2 de Julio del 2011 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303648>
- Haewoon Kwak, Changhyun Lee, Hosung Park y sue Moon. 2010. *What is Twitter, a social network or a news media?* Proceedings of the 19th international conference on World wide web (April 2010), pp. 591-600. Recuperado el 15 de junio de 2011 de: <http://www.citeulike.org/user/tnhh/article/7095583>
- Junco R., G. Heisberger y E. Loken. 2011. *The effect of Twitter on college student engagement and grades*. Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 27, No. 2. (2011), pp. 119-132 Recuperado el 16 de junio del 2011 de: <http://www.citeulike.org/user/druvus/article/8240951>
- Khvilon Evgueni (Coord.), 2004, *Las Tecnologías de Información y Comunicación en la Formación Docente. Guía de Planificación*. UNESCO. París, Francia. Recuperado el 11 de julio del 2011 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Kirkpatrick Marshall. 2011. Twitter confirms it has passed 200 million accounts, 70% of traffic now International. Publicado en ReadWriteWeb. E.U. Recuperado el 15 de Julio del 2011 de: <http://www.readriteweb.com/archives/twitter confirms it has passed 200 million account.php>
- Lara Tiscar. 2005 *Uso de los Blogs en una Pedagogía Constructivista*. Telos Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad. España. Recuperado el 2 de julio del 2011 de: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Núñez Molina Mario. 2006. *El Poder de los Weblogs. Aplicaciones de los Blogs en la Enseñanza*. Recuperado el 3 de julio del 2011 de: <http://blogrum.wordpress.com/2006/11/21/el-poder-de-los-weblogs/>
- Ross Olmos Kevin, 2011. ¿Tiene el Twitter uso Educativo? En el Blog TIC Aplicadas en la Formación y Educación. Recuperado el 14 de julio del 2011 de: <http://capatics.blogspot.com/2010/11/tiene-el-twitter-uso-educativo.html?spref=tw>
- Solana Anna, 2010. Estudiar con Twitter. La Vanguardia. Recuperado el 3 de Julio del 2011 de: <http://www.lavanguardia.com/gente-y-tv/noticias/20100520/53929868552/estudiar-con-twitter-francia-la-rochelle-le-monde-pierre-sms.html>



- Szapkiw, A. y Szapkiw, M. 2011. Engaging Higher Education Students Through Tweeting. In S. Barton et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2011* (pp. 360-364). AACE. Recuperado el 3 de julio del 2011 de: <http://www.editlib.org/p/37197>.
- Twitter. 2011. Twitter es la mejor manera de descubrir qué hay de nuevo en tu mundo. Twitter. E.U. Recuperado el 12 de julio del 2011 de: <http://twitter.com/about>
- Velasco Carolina. 2011. Twitter, indispensable en el ambiente educativo. Blog WWWhat's New. Recuperado el 12 de julio del 2011 de: <http://wwwwhatsnew.com/2011/07/07/twitter-indispensable-en-el-ambito-educativo/>
- Waheed Khan Abdul (Coord.). 2008. Estándares de Competencia en TIC para Docentes. UNESCO. Paris, Francia. Pág. 2. Recuperado el 12 de julio del 2011 en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Wasall Terry. 2005. *Academia Uses of Blog*. LeedBlogs Community Blogs. University of Leeds. Reino Unido. Recuperado el 2 de julio del 2011 en: <https://elgg.leeds.ac.uk/edublog/weblog/146.html>
- Wright Noeline. 2010. *Twittering in teacher education: reflecting on practicum experiences*. Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning, Vol. 25, No. 3. (2010), pp. 259-265. Recuperado el 2 de Julio del 2010 en: <http://www.citeulike.org/user/gemturfer/article/8029017>





Las Redes Sociales como una modalidad para la formación continua de los estudiantes

[REGRESAR](#)

*Autores**

M. C. Diana Margarita Martínez Martínez

M. C. Lourdes Soto Reyes

Dra. Nivia Álvarez Aguilar

M. C. Fernando Banda Morales

Resumen

En el presente trabajo se analiza el uso y la aplicación de las redes sociales, como una herramienta tecnológica alternativa para la formación continua de los estudiantes. El apoyo técnico y cognoscitivo, los métodos interactivos, las metodologías aplicadas al uso de las TIC, las innovaciones son factores de importancia para la formación continua del individuo. El ser humano dentro en un mundo de dinamismo continuo, donde los factores de tecnología y de información tienen gran importancia, adquiere una gran relevancia mayor la pertinencia de su conocimiento. El ser humano a través de la historia ha elaborado procedimientos, materiales, ha generado conocimientos, para beneficio personal y social. Hoy día, tal información se pone a disposición de la web para su aplicación y explotación, sobre todo como un medio de difusión. Se trata de implementar las diferentes herramientas tecnológicas, con el fin de fortalecer la formación de los alumnos, bajo este contexto prácticamente nuevo e impactante en el mundo moderno, como son las Redes Sociales. El impacto de una red social, el área de conocimiento que abarca, la innovación son factores de investigación que impactan en la formación del recurso humano.

* Autores: M.C. Diana Margarita Martínez Martínez, Universidad Autónoma de Nuevo León: diana.martinezm@uanl.mx
M.C. Lourdes Soto Reyes, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Universidad Autónoma de Nuevo León México: sotoreyes_lulu@hotmail.com Dra. Nivia Álvarez Aguilar, Universidad de Camagüey, Cuba: nivial12@yahoo.es
M.C. Fernando Banda Morales, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Universidad Autónoma de Nuevo León México: fernando.bandamn@uanl.edu.mx

Palabras clave: Redes Sociales, Formación Integral, Innovaciones, Herramientas tecnológicas.

Abstract

This paper has like a fundamental purpose to analyze the potencialities of the social networks, like an alternal technological tool for the continue forming of the students. The technical support and cognositive, the interactive methods, the methodologies applied to the use of the TIC, the innovations are important factors for the continue forming of the individual. In the forming of the university student, contextualized in a world of continue dynamism, the factors of technology and information acquires a great relevance. The human people through of the history has elaborated procedures, materials, has generated knowledge, for the personal and social benefit. Today, this information is placed at the web for his application and exploitations, like a mean not only of diffusion, if not of formation. This tries then to make an proper use of the different technological tools, to make stronger the forming of the students, bellow this context practically new and impact in the modern world, like the Social Networks.

Key words: Social Netwoks, Continuos training, Innovations, technological tools.

Introducción

En el Informe Delors se exponen con claridad las exigencias de la educación en el presente siglo, “El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1996 p.95).

En las nuevas condiciones a las que se enfrenta el proceso formativo en las universidades, según De (De Pablos, 2005) desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, resulta trascendente incorporar “herramientas cognitivas” como las TIC que favorezcan la gestión y el control de este proceso.



Es muy oportuno lo expresado por Paredes (Paredes & de la Herrán, 2010) al expresar que el recurso TIC en la red sirve para guiar a los estudiantes en los procesos de preparación de trabajos de investigación, evaluación de la pertinencia y consistencia de la información. En este sentido, se observa un amplio y productivo uso de las redes sociales. Las TIC transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar. (Perrenoud, 2004).

Cabe mencionar la preocupación de las IES por la pertinencia del conocimiento, “Entre todos los cambios posibles nos interesan los que se vinculan con la mejora, los que se preocupan por la vida de las instituciones y los que tratan de responder a los retos que se plantean los centros educativos. De esta manera, nos referimos a innovaciones vinculadas a las organizaciones y a la institucionalización del cambio que promueven” (Gairín, 2010)

En un reclamo internacional, dentro de las sugerencias que presenta la OCDE, para el mejoramiento de la educación en los países, se recomienda la utilización de las tecnologías y de las herramientas que existen para el beneficio de las pequeñas y medianas empresas “Pyme”, ya que esto contribuye a la competitividad de las empresas en este sector. (OCDE, 2005)

Precisamente, las nuevas condiciones exigen crear una estrategia de gestión para la formación continua de los estudiantes de ingeniería de la UANL con el fin de que sus conocimientos y sus habilidades sean pertinentes, y de esta manera satisfacer las necesidades personales y sociales.

La dinámica de información que maneja en la formación académica de los alumnos, la experiencia laboral, la vida cotidiana, lleva a la aplicación de nuevos conceptos en el área de la tecnología de información, por lo que se realza la importancia del manejo y uso de las herramientas tecnológicas necesarias para su formación continua.

A partir de lo expresado, en el presente trabajo, se hace énfasis en la aplicación de una de las dimensiones de esta dirección, “La aplicación de innovaciones de ciencia y tecnología” cuya vía esencial sería la aplicación de las redes sociales en la formación continua con el fin de garantizar una formación de los estudiantes universitarios acorde a la época actual.



Desarrollo

1. Importancia y aplicación de las redes sociales

Desde tiempos ancestrales, el hombre ha creado herramientas, materiales, artículos, procesos, estrategias para beneficio personal, una vez que él ha obtenido una ganancia en este esfuerzo, la ha compartido con su familia y sus comunidades, a través del tiempo, se han actualizado sus creaciones y a la vez se siguen compartiendo, por lo que existe un factor importante en este tema: la comunicación entre las personas. Partiendo de que el ser humano es el que genera un conocimiento, y éste a su vez un beneficio, pues a este proceso se le denomina innovación.

La fundamentación del concepto de Red Social, es de escasamente una década, cuyo significado esencial se relaciona con un conjunto de personas unidas a través de una red de comunicación vía internet, y agrupadas/ asociadas/integradas bajo una aplicación, donde se comparte el pensamiento, el conocimiento, los sentimientos, experiencias, expectativas, ideas, reflexiones, etc. Las Redes Sociales, como una herramienta tecnológica de aprendizaje puede ser muy efectiva para la formación continua.

Desde el siglo XX, el investigador en sociología J L Moreno, aportó una definición, que hasta el día de hoy tiene una gran pertinencia según este autor “ una red social puede representar la estructura de poder dentro de una sociedad al identificar los vínculos, su dirección e intensidad y da idea de la manera en que el poder se transmite y a quiénes. (Moreno.JL, 1932). La anterior definición toma relevancia en la era moderna, por el impacto de información, organización y comunicación que se ha suscitado en los albores del siglo XXI.

Según Merelo “Una red social es una forma abstracta de visualizar una serie de sistemas, y en general, casi todos sistemas complejos”. (Merelo J. , 1995)

Las estructuras sociales se componen, desde una persona o una población con una organización y una tecnología, en la que se desarrolla a través de un medio ambiente. (Merelo G. J., 2005) Se puede definir el sistema, como está establecida de hecho esa sociedad, llenándola de contenidos, que interactúan por las redes de la estructura, usando una liga: **cultura** como lenguaje, arte, religión, etc., **valores** como gobierno, propiedad, estratificación, familia, grupos, etc., completando así su identificación e identidad y mejorando su entendimiento. Estas estructuras a su vez forman parte de una Red Social.



Por otra parte, se hace alusión a que “ las **Redes Sociales** son estructuras sociales compuestas de grupos de personas, las cuales están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, tales como amistad, parentesco, intereses comunes o que comparten conocimientos”. (Freeman L. , 1991).

Con el fin de estudiar en las redes sociales se establecen las estructuras sociales a través de la teoría de grafos, donde se identifican dos elementos:

- Vértices o nodo
- Enlaces o arista o lazo

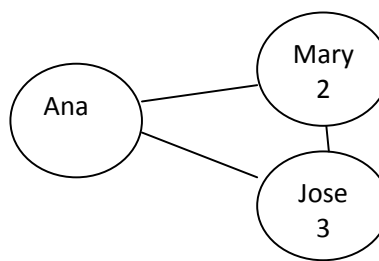
Existen múltiples formas de visualización de redes sociales, se ejemplifica mediante la figura más simple:

Figura 1. Topología de una red.

Donde los elementos son:

Vértice = {1, 2, 3}

Enlace = { (1, 2), (1, 3), (2, 3) }



Los grafos aplicados pueden ser utilizados en el tratamiento de muchos temas en la formación de los estudiantes, tales como: representación de circuitos electrónicos, topología, redes de drenaje pluvial, estrategias de juegos en futbol americano, estudios de mercado, difusión de innovaciones, investigación de operaciones, redes neuronales, etc.

Se pueden establecer rutas óptimas de distribución de productos en función a los costos o a las distancias a través de modelos, en la clase de investigación de operaciones se estudian diferentes ejemplos para su solución.

Como se puede observar a partir de los elementos o factores que intervienen en las redes sociales, es posible representar desde una red sencilla hasta la más compleja de estructura social. A los nodos, en una red social se les denomina actores sociales.

Es importante tomar en cuenta dos elementos que interactúan en el desarrollo de una estructura social:

- La cultura (El lenguaje, religión, arte, técnica, etc.)
- Los valores (Gobierno, instituciones, familia, grupos, etc.)



2. Las redes sociales y las innovaciones en la formación continua

El estudiante, aprende en función de las técnicas/metodologías que más se acoplen a su estilo de aprendizaje, por lo que se trata de incluir las herramientas tecnológicas que de acuerdo a sus características se puedan ajustar y acoplar a una metodología de enseñanza-aprendizaje. Así como también, aprovechar los beneficios de una herramienta tecnológica, para acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje. Esta práctica que ya cuenta con unos cuantos años, se le conoce como educación a distancia o educación en línea.

Consecuentemente, una innovación en un individuo es una fuente de conocimiento. Por esta razón, basándonos en las estrategias de redes sociales y las complejas estructuras que se han elaborado, se pretende hacer uso de estas alternativas que gracias a la tecnología se ponen a disposición de los docentes para la formación pertinente del alumno. Ejemplo de ello son los cursos, seminarios, diplomados y/o maestrías que se han elaborado en línea, mediante innovadoras plataformas tecnológicas, en las cuales se arma en la red la curricula deseada y por tanto, el recorrido que el estudiante en interacción con sus compañeros y el docente va realizando.

Cabe mencionar que el factor central en este proceso de aplicación del conocimiento a través de las redes sociales, es “la comunicación”, proceso en el cual los individuos (Emisor) generan un conocimiento y lo difunden a través de un medio y es la capacidad de las personas (Receptor) de aceptar, recibir, comprender, valorar, aplicarlo.

En el caso de la formación continua los estudiantes no han de ser solo receptores, se trata de aprovechar las ventajas de este recurso para desarrollar su creatividad, sus prácticas innovadoras. Por tanto, la comunicación es bilateral.

Existe una teoría de difusión de innovaciones, en la cual se pretende explicar, cómo, por qué y a qué velocidad se mueven las nuevas ideas, por lo que se explora a través de las redes sociales y su rol en la influencia de las innovaciones y diversas prácticas. La opinión de los empresarios, estudiantes, y otros factores sociales tienen un papel importante en el estímulo a la adopción de innovaciones.

Basándose en la comunicación de la información a través de tecnologías, es de importancia hacer mención a las características de la difusión de la información y/o innovaciones:



Conocimiento. Comienza cuando el estudiante tiene conocimiento de la existencia, no sólo de la innovación, sino que también de cómo funciona. Esta etapa es importante en la distinción de estudiantes que se forman en etapas tempranas con respecto a los que ya adoptan las innovaciones en etapas más maduras.

Persuasión. Los actores sociales (empresarios, estudiantes, otros factores) se forman una opinión favorable, o desfavorable acerca de la innovación.

Decisión. El estudiante inicia una serie de actividades con el objeto de adoptar, o rechazar la innovación. Si se decide rechazar, las dos etapas posteriores no se ejecutan.

Implementación. Tras aceptar la innovación, la pone en uso dentro de las actividades cotidianas

Confirmación. Es una actividad en la que los estudiantes refuerzan la decisión ya tomada.

Analizando los componentes de una Red Social, se observa la comunicación del ser humano como un elemento central en las relaciones entre las comunidades, organizaciones, en sí entre las personas de manera global. Al punto donde convergen más líneas se le conoce como *centralidad*.

Este es uno de los factores más estudiados en las redes sociales, y se refiere al punto(s) dentro de las redes sociales con más impacto en el flujo de información. Este es un factor de impacto, que las personas líderes en sus propuestas de formación continua tienen que contemplar. (Freeman L. , 2005)

Se muestra como ejemplo la centralidad o convergencia de los programas de actualización propuestos en educación continua en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, donde participan estudiantes, profesionistas independientes, empleados de diferentes empresas y directivos empresarios.

La historia de la centralidad en las comunicaciones humanas, fue introducida por Bavelas. (Bavelas, 1948). En esta época se realizaron investigaciones con un pequeño grupo de personas en un laboratorio del Massachusetts Institute of Technology, MIT en los años 1940's, donde participaron investigadores como Leavitt (Leavitt, 1949), llegaron a concluir que "la centralidad estuvo relacionada con la eficiencia en la solución de problemas, percepción de liderazgo y la satisfacción personal del los participantes. (L. Freeman, 1980)



Han existido contradicciones, con respecto a la centralidad en los años subsecuentes, pero se concluye que “está relacionada con ciertos grupos y solución de cierta clase de problemas”. (Freeman, L., 1980)

Aplicaciones del término centralidad:

-Se ha examinado las consecuencias del concepto de centralidad en el desarrollo de las rutas de las comunicaciones en los ríos de Rusia, reconstruyendo una red de transportación de ríos en la Rusia central. (Pitts, 1965)

-Mackenzie exploró las implicaciones de la centralidad en las organizaciones, así como las relaciones entre las estructuras y la eficiencia en función de la complejidad de las organizaciones. (Mackenzie, 1964)

-Rogers describe las relaciones ahora entre las organizaciones, aplicando el término de centralidad estructurada. (Rogers & Agarwala-Rogers, 1976)

Como se observa, es “un importante atributo estructural dentro de las redes sociales”. (Freeman L. , 1991), observado desde el punto de vista social, por el impacto de la información que converge en este punto. Tomando en cuenta este punto de convergencia, desde las investigaciones originales de Bavela hasta las investigaciones de Freeman, se sugieren a una persona, organización o institución que debe estar estratégicamente bien posicionada (centralidad) dentro de la red social ya que puede influir o distorsionar la comunicación.

Desde la antigüedad, se han conformado las imágenes de redes sociales, se tiene conocimiento de que fueron descubiertas en España en el siglo IX. La imagen en forma de árbol, se atribuye al prolífico escritor y santo católico romano, Isidoro de Sevilla, quien plasmó un árbol genealógico con el objetivo de establecer lazos de parentesco. (Freeman L., 2005)

Ha sido concluyente, desde el siglo IX el interés por el estudio de las personas, para establecer una relación por parentesco a través de árboles genealógicos. El físico matemático Alexander Macfarlane en una investigación de prohibición de matrimonios británicos se dio a la tarea de elaborar diferentes imágenes de representaciones de redes sociales (Macfarlane, 1883) . A principios de 1930, un siquiatra Jacob L. Moreno y la psicóloga Helen H. Jennings reportaron estudios inmensos, ambos enfocados a examinar la estructura de los lazos sociales. (Moreno.JL, 1932)



A través del tiempo se ha modificado la representación y el estudio de estructuras sociales, con diferentes usos de investigación, métricas y aplicaciones a partir del acelerado desarrollo tecnológico ocurrido en los últimos tiempos. Esto por consiguiente ha llevado a contemplar diferentes esquemas de enseñanza/aprendizaje, formación de profesores, así como la infraestructura tecnológica en las IES necesaria para este efecto. (Marqués, 2010)

3. Potencialidades de las redes sociales para la formación continua

Con el transcurso del tiempo se han incorporado elementos de valor agregado para operaciones que en el primer ciclo no fueron programadas y que se van transformando, de esta manera el uso y la explotación de esta herramienta tecnológica que existe a nivel global, se considera de importancia por su impacto social, cultural y económico. Este factor de innovación, donde se pretende que el alumno lo aproveche como un medio, y materialice su conocimiento a través de dicha herramienta, visualice los diferentes panoramas globales de acción y de aplicación del conocimiento a su entorno. Se está de acuerdo en que las personas con el conocimiento en tiempo y en espacio, tienen las herramientas para una buena toma de decisiones (Simon, 1993).

Es de importancia que el ser humano, inmerso en esta época rodeada de información y de tecnología, cuente con los elementos y herramientas para su toma de decisiones, lo más apegado en tiempo y forma para cubrir sus necesidades. Independientemente de la formación académica del ser humano, en cualquier momento de su vida, va a ser un usuario de la información y de la tecnología.

Partiendo del punto anterior, se realza que la información es generada por y para el ser humano, que las herramientas tecnológicas, están conceptualizadas, diseñadas, estructuradas, formadas, aplicadas, descubiertas, utilizadas por un humano. Por lo que se centra este ensayo en la habilidad del ser humano de aprender y de aplicar un conocimiento. Cada uno de los seres humanos cuenta con características y habilidades diferentes de aprender y tienen formas específicas de aplicar un conocimiento (Martínez O. 2007).

Es muy importante despertar el interés del alumno en las ventajas de la tecnología de información, con el fin de que la utilice en su beneficio. Especialmente en las ventajas de las redes sociales para su formación continua, ya que existen comunidades especializadas, con desarrollos específicos implementados, y puestos a las ordenes de la sociedad para que



los utilice y explote. Como por ejemplo: las maestrías en línea, certificaciones en plataformas en línea, cursos de idiomas, exámenes en línea con resultados inmediatos, ejercicios / prácticas en video, etc.

Es de suma importancia, el desarrollo de otras competencias, tal como lo describe Perrenoud, un “saber actuar” en contexto “La persona competente moviliza y combina una serie de recursos personales y del entorno: conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, experiencia, recursos emocionales, redes de contactos, bancos de datos, equipos, etc.” (Perrenoud, 2004).

5. Diagnóstico esencial sobre la formación continua en la FIME

La formación continua en la facultada de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) se ha visto enriquecida por la participación de la vinculación como un eje central establecida con gobierno, empresas e instituciones. Cabe mencionar que los programas educativos están en función de la demanda social, y son adaptables al entorno que lo requiera, mediante ejemplificaciones técnicas y típicas del medio en donde se desarrolle.

La centralidad aplicada a la FIME, es gracias a los alumnos, ex alumnos y prestigio de esta institución, por lo que es marco de referencia de la pertinencia de los programas de formación continua que se imparten en esta institución.

A través de su inicio, la FIME ha crecido en sus programas educativos, con el fin de cubrir y satisfacer una demanda social especializada.

Conclusiones

En el uso de las TIC y en particular las redes sociales el estudiante tiene un panorama de acción amplia, ya que permite la aplicación del conocimiento a su especialidad, entorno, a sus aplicaciones mas específicas y a su tiempo. Por lo que cada una de las especialidades y los intereses de los estudiantes, se puede llevar a cabo mediante una investigación de las aplicaciones globales existentes, ellos mismos podrán corroborar la existencia de investigaciones en Ciencia y Tecnología, artículos, materiales, innovaciones elaborados, a través del tiempo, con el fin de cubrir sus necesidades formativas. Desde esta perspectiva se



considera importante, la formación continua con el propósito de lograr la pertinencia en los conocimientos y actitudes en un entorno social-global.

El uso de las redes sociales permite satisfacer las necesidades sociales y personales ,así por ejemplo, las empresas por necesidades de logística y beneficios, abren sus puertas pero conscientes de la importancia de la formación continua, donde se difunden los valores, la misión, los procesos, servicios, tecnología, productos, etc. que, se difunden por las universidades o por éstas en coordinación con otros agentes con el objetivo de cerrar la brecha entre el conocimiento de las personas involucradas y la tecnología aplicada. (Martínez F. , 1999)

A través de redes sociales el estudiante se adecua a un estilo de aprendizaje e incrementará y profundizará su conocimiento. La aplicación de la combinación de diferentes modelos pedagógicos permite al estudiante, ampliar su potencial de manera sustancial no solo en el aspecto instructivo, sino también en el formativo.

Es fundamental que el docente sea un factor decisivo en el desarrollo de la inteligencia, capacidades, conciencia y actitudes. Se trata de afrontar juntos la necesidad de aprender a formarse como personas responsables, autónomas y socialmente útiles. Lo que implica también una respuesta moral y activa ante los acontecimientos, un pronunciamiento que obliga a ver, a profundizar investigando la realidad, renombrándola, construyendo simultáneamente ese aprendizaje vivo... que inclina a tomar postura ante los conocimientos (Prieto, 2001).

Referencias bibliográficas

- Bavelas. (1948). *A mathematical model for group structure*. EU.
- Bolles.R.C. (1978). *Teoría de la motivación*. Mexico: Trillas.
- De Pablos, J. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de Información y la Comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Delors. (1996 p.95). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Freeman, L. (1991). Centrality in valued graphs: a measure of betweenness based on network flow. En L. B. Freeman, *Centrality in valued graphs: a measure of betweenness based on network flow* (págs. Social Networks 13, 141–154).



- Freeman, L. (2005). *Social Network Visualization*. L. A.: Meyers.
- Freeman, L. (1980). *The gatekeeper, pair-dependency and structural centrality*. Amsterdam, Holanda: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Gairín, J. (2010). *Innovacion Educativa*. Cataluña y Aragón.
- L. Freeman. (1980). *The gatekeeper, pair-dependency and structural centrality*. Amsterdam: Elsevier Cientific Publishing Company.
- Leavitt. (1949). *Some effects of certain communication patterns on group performance*. EU.
- Macfarlane, A. (1883). *Analysis of relationships of consanguinity* 884. Ireland: J R Anthropol Inst Great Britain .
- Mackenzie, K. (1964). *A mathematical Theory of Organizational Structure*. California: University of California, Ph.D Thesis.
- Marqués, P. (2010). *El aprendizaje, requisitos y factores. Roles de los estudiantes*. Barcelona.
- Martinez, F. (02 de 05 de 1999). *El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI*. Recuperado el 05 de 07 de 2011, de <http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm>
- Martinez, O. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Barcelona.
- Merelo, G. J. (30 de 12 de 2005). *Redes Sociales: Una introduccion*. Recuperado el 30 de 05 de 2011, de Universidad de Granada: <http://revista-redes.rediris.es>
- Merelo, J. (1995). *Advanced in artificial life*. España: Springer-Verlag.
- Moreno, J. L. (1932). *Application of the group method to classification National Committee on Prisons and Prison Labor*. New York.
- OCDE. (2005). *Manual de Oslo*. Oslo: OCDE.
- Paredes, J., & de la Herrán, A. (2010). *Como enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Grao.
- Pitts, F. (1965). *A graph theoretic approach to historical geography*. En F. Pitts, *The professional geographer*. EU.



Prieto, A. D. (2001). Escuela Española. *Escuela Española* .

Rogers, E., & Agarwala-Rogers, R. (1976). *Communication networks in organizations*. New York:
New York:Free Press.

Simon, H. A. (1993). *Inteligencia Artificial*. E.U.





Software para identificar las formas de aprendizaje de una persona

[REGRESAR](#)

*Lucy Nohemy Medina Velandia**

Resumen

La educación tradicional se ha basado en la asimilación y repetición de conceptos, sin motivar a los educandos para que aprendan a través de la indagación, de propuestas propias y análisis de situaciones. Por otra parte, los docentes, cuando se enfrentan a un curso no hacen la evaluación individual para saber cómo aprende la persona; por el contrario, cada uno de los métodos que utiliza el maestro dentro del aula es genérico y se aplica sin saber qué efectos tendrá sobre cada uno de los estudiantes. Para tratar de subsanar ese problema se está desarrollando una aplicación de software, que permite descubrir una de las tres formas o estilos de aprendizaje, comúnmente llamados modalidades sensoriales de un ser humano, como son la visual, la auditiva y la sensorial. Esto se hace posible porque la computadora las identifica por medio de algoritmos específicos y de escenarios de trabajo contruidos por psicólogos, pedagogos, metodólogos y profesores, que la máquina, luego de procesar y recolectar la información, permite identificar una de estas formas de aprendizaje mencionadas. La importancia de este trabajo radica en que, de acuerdo a como aprende el alumno, la PC, después de procesar los datos, entrega el resultado a otro algoritmo para que el estudiante inicie el proceso de aprendizaje en un tema concreto de acuerdo con el resultado obtenido.

Palabras clave: Algoritmos, escenarios de trabajo, formas de aprendizaje.

* Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia. lunome@gmail.com lucy.medina@usa.edu.co

Introducción

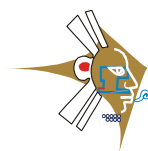
El conocimiento empieza con la experiencia
Kant.

El conocimiento está dado por rasgos genéticos e interacción Psicosocial
J. Piaget.

Este documento describe a grandes rasgos la investigación que se está desarrollando sobre las formas de aprendizaje de un ser humano, que a través de algoritmos previamente desarrollados, y con la ayuda de pedagogos, psicólogos, metodólogos y profesores construyen escenarios especiales para validar ciertos comportamientos del ser humano que pueden llegar a establecer cuál es la forma en que éste aprende; si lo hace por medio de la vista, el oído o por medios sensoriales, también llamados kinestésicos (son capacidades del humano para utilizar el cuerpo y expresar sus ideas y sentimientos, así como para transformar las cosas a través de sus manos; por tal motivo deberá tener habilidades como la coordinación, la destreza, el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad, la velocidad, capacidades táctiles, auto perceptivas, así como percepción de los volúmenes y las medidas); por ello deben retomarse temas como el aprendizaje, la didáctica y otros que permiten profundizar sobre la temática central.

Según Feldam (2005), el aprendizaje es considerado “*un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia*”. Se agregaría que no sólo se da el cambio por la experiencia, sino también que a partir de la observación, el razonamiento y la instrucción el ser humano ha modificado sus habilidades, y ha preparado a los estudiantes para que resuelva problemas en la práctica, adquiera conocimientos y valores. A todo esto es a lo que se ha denominado aprendizaje; una función mental que diferencia al hombre del animal, siempre y cuando éste le agregue el desarrollo personal y, por supuesto, el interés de superación. Para lograr este aprendizaje, debe tenerse motivación, interés y constancia.

El documento aquí presentado relaciona un breve estado del arte, las fases que se siguen en el desarrollo del proyecto, los adelantos que se tienen y las conclusiones a que se ha llegado hasta el momento.



Estado del arte

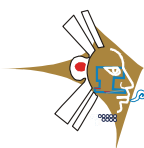
Hasta donde se conoce, el hombre siempre se ha educado. Los antiguos no tenían maestros, escuelas y mucho menos elementos pedagógicos establecidos, pero espontáneamente los mayores indicaban el camino y enseñaban a niños y jóvenes; en cambio, hoy se tiene la firme convicción de que el hombre debe educarse y para ello ha elaborado todo un proceso educativo, cuyos actores principales son los maestros y los estudiantes, además de una serie de teorías pedagógicas perfectamente planeadas, vinculadas a la realidad filosófica, religiosa, social y política.

A pesar del planeamiento que se le ha dado a la educación, ésta es y seguirá siendo uno de los pilares de discusión sobre la eficacia que ha tenido sobre millones de seres en el mundo que no han logrado un aprendizaje efectivo. Por ello, se deberían considerar varios actores que han contribuido a que esto no se cumpla. Es el caso de los profesores, los alumnos, la familia, los centros educativos, el sistema educativo o la misma sociedad.

Algunas veces, el problema radica en el maestro, por cuanto éste es incapaz de gestionar de forma satisfactoria los problemas de los estudiantes dentro del aula, y la enseñanza no la centra en los estudiantes: hoy no se concibe al profesor sabelotodo, sino al profesor que comparte, dirige, conduce y facilita. Sería conveniente que al docente se le formara más en estos puntos y se le ofreciera asesoría e incentivos continuamente.

El problema del alumno radica sobre todo en que la mayoría tiene un bajo nivel académico; los estudiantes de hoy son facilistas, no les agrada el gran esfuerzo y concentración, son mucho más informales, menos comprometidos en algunas cosas, no se motivan con los estudios (claro está por falta de pedagogías y didácticas de sus maestros o simplemente porque los currículum se encuentran descontextualizados con la realidad), son indisciplinados; además los padres los dejan muy solos por cuestiones laborales y en algunos centros educativos carecen de medios modernos para facilitar su aprendizaje; debido a la heterogeneidad y diversidad cultural de los estudiantes reunidos en un curso, estos son tratados por igual, como si todos aprendieran de la misma forma. En fin, son diversos los elementos por los cuales los estudiantes no logran la efectividad del aprendizaje en las aulas.

Cuando se refiere a la influencia de la familia en el aprendizaje y la educación de los seres humanos, se notan varias situaciones; de una parte, los padres protectores que no permiten que sus hijos se liberen de sus ideas y corran por el mundo solos;

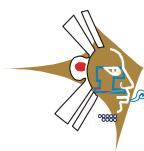


antagónicamente, los padres completamente desobligados, que se concentran en su trabajo sin prestar atención al niño, sin acompañarlo en su formación, dejándolo a su libre albedrío.

En cuanto a los centros educativos, la gran mayoría tiene el signo pesos en su visión y atienden al estudiante bajo esa óptica, proporcionándoles todas las comodidades físicas, pero olvidando lo más importante, su deber ser; de otra parte, están las entidades que carecen elementos físicos, que son incapaces de brindar una educación adecuada debido a la carencia casi absoluta de elementos que permiten que el estudiante aprenda con mayor facilidad; otros, en cambio, son responsables y planean muy bien la educación, se comprometen con el ser humano encomendado por los padres, con la firme convicción de sacarlo adelante y brindarle una educación de calidad.

Si se revisa el sistema educativo, por ejemplo el colombiano, éste se enmarca en Leyes como la 115 de 1999 y la 30 de 1992, en donde la educación es definida como *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes”*. La Constitución Política colombiana considera que todas las personas tienen derecho a la educación y que es un servicio público, el cual permite que el ser humano busque el conocimiento de la ciencia, la técnica y todos los valores culturales. El estado regula, inspecciona y vigila la educación para que ésta sea de calidad y los entes educativos cumplan con los fines propuestos y asegura que los niños tengan acceso y permanezcan dentro del sistema educativo. Lo descrito es el ideal de toda nación. Pero siendo sinceros, no todo se cumple como lo escriben. Faltan mucha vigilancia y control para lograrlo; los encargados de guiar el proceso cambian con frecuencia, dependiendo del político de turno, y de esta forma el sistema se vuelve maleable, dependiendo de quién lo dirija, en últimas, quienes se perjudican son los niños y los jóvenes.

Son diversas las teorías de aprendizaje que se han dedicado a revisar cómo un ser humano aprende conceptos e ideas. Estas teorías están asociadas a los métodos pedagógicos y a la educación en general, y explican la relación entre lo que el humano ya tiene como información y la nueva que se trata de aprender. Según la Real Academia de la Lengua Castellana, el aprendizaje es la *“Adquisición por la práctica de una conducta duradera”*, es decir, cómo se adquieren habilidades, destrezas y razonamientos para acceder al conocimiento.



Para abordar la propuesta planteada, es conveniente aclarar conceptualmente ¿cómo aprende el hombre? Para ello, se hace un recorrido por algunos de los principales autores como son Jean Piaget, Vigosky, Pávlov.

Las teorías del aprendizaje más difundidas son, las teorías constructivistas, la teoría de Jean Piaget, la visión de la psicología conductista, el aprendizaje según Vigotsky, los tipos de aprendizaje descritos por Ausubel y el aprendizaje mediado por la nuevas tecnologías.

Por ejemplo, Jean Piaget estudia cómo un individuo construye su conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo. Toma algunos elementos básicos como son la adaptación e inteligencia, la asimilación y la acomodación racional. Él propone tres etapas para que el ser humano alcance su madurez en el racionamiento. Las etapas, según Sequeira (2008) son:

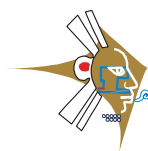
Etapa *sensoriomotora*, comprendida entre los 0 y 24 meses, durante la cual la conducta del niño es motora, no existe representación interna de los acontecimientos externos ni piensa mediante conceptos. Los estadios o etapas tienen mecanismos de reflejos congénitos, reacciones circulares primarias y circulares secundarias, mecanismos de coordinación de esquemas de conducta previa, nuevos descubrimientos por experimentación nuevas representaciones mentales.

La etapa *preoperacional*, comprendida entre los 2 y los 7 años. Es la del pensamiento y del lenguaje, en donde gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, limita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y desarrollo del lenguaje hablado. Se da el estadio preconceptual e intuitivo.

En la etapa de las *operaciones concretas*, comprendida entre los 7 y los 11, los procesos de razonamientos se vuelven lógicos y se aplican a lo concreto y lo real. El niño se vuelve social y aparecen los esquemas lógicos. Se ordena la mente, se clasifican los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.

La última etapa, llamada etapa de las *operaciones formales*, comprende los 11 años en adelante. El adolescente logra la abstracción de los conocimientos concretos observados que le permiten emplear en pensamiento inductivo y deductivo, se afianza la personalidad. Se desarrollan sentimientos y se tiene mayor desarrollo de los conceptos formales.

Piaget estuvo muy interesado en la epistemología, (Albornoz M., 2011) disciplina que investiga la forma en que el ser humano sabe lo que sabe. Para él, la genética (los



mecanismos biológicos del desarrollo del sistema nervioso del ser humano hacen que surjan los procesos superiores), la maduración (la formación de conceptos surge a través de las etapas y de las edades) y la jerarquía (las etapas propuestas por Piaget se dan en orden consecutivo) son tres etapas que influyen en lo biológico, educativo, cultural y socio familiar, y que, combinadas con las etapas expuestas anteriormente, permitirán el desarrollo cognitivo pero de diferente duración en distintos tiempos y extensión.

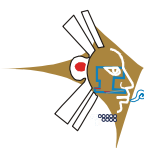
Para Piaget, el logro de la educación equitativa y de calidad se da porque existen prioridades como son, en primer lugar, la sociedad y luego la escuela.

Vigotsky considera cuatro conceptos vitales para lograr el aprendizaje en un individuo; estos son: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. Ante todo, Vigotsky considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social, para él, el lenguaje es muy importante; también considera que el conocimiento es el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiendo esto como lo social, lo cultural y no físico como lo considera Piaget.

Las teorías del aprendizaje permiten predecir, comprender y controlar el comportamiento del humano y explican cómo éste accede al conocimiento, que no es sino a través de la adquisición de destrezas, habilidades conceptos y por supuesto de razonamiento. Los tipos de aprendizaje los han enmarcado en cuatro teorías básicas que a continuación se describen.

Teoría conductista, también denominada hábitos o condicionamiento. Esta teoría se centra en la conducta observable del individuo, para conseguir una conducta determinada y se analiza la forma de conseguirla. Se basa en que un estímulo es el que causa una respuesta y el aprendizaje tradicional se basa en esta teoría. Uno de los estudiosos de esta teoría es Iván Pávlov, cuya teoría de los reflejos condicionados, o aprendizaje condicionado, considera que los actos de la vida no son más que reflejos que deben ser controlados, es decir, el aprendizaje supone que el organismo depende del medio ambiente y para controlar el comportamiento se debe controlar el medio.

Teoría humanista del aprendizaje. Uno de los grandes promotores es Carl R. Rogers (1979), americano e ingeniero civil, que se interesó por el “*desarrollo humano*” o teoría también llamada “*educación centrada en el alumno*” o “*educación no directiva*”, cuyo objetivo es la superación de la persona. Afirma que la educación no debe ser directa, pues no se le puede enseñar a otro; es él quien debe aprenderlo y que es perjudicial para el niño educarlo



directamente. Por lo que no es válido imponer o enseñar normas o valores al niño; es lo que llama *introyectar*, por ello, es el individuo quien debe descubrir y elegir sus propios valores. Considera que la educación es netamente individual, por cuanto las necesidades son personales y así es como mejor se comprende al niño.

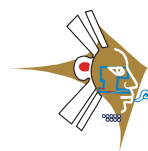
La **teoría del Cognoscitivismo**, en términos generales es una rama de la psicología que versa sobre el aprendizaje del ser humano a través del tiempo, pero que se adquiere a través de la práctica e interacción con los demás, es decir, se encarga de estudiar los procesos de aprendizaje por los que debe pasar un estudiante a través del proceso de aprendizaje. Entre los autores estudiosos del tema está Jean Piaget, David Ausubel y Vigotsky. Ellos plantean que los estudiantes aprenden pasando por etapas, como son, la asimilación, adaptación y acomodación, ya mencionadas; una vez superadas estas etapas se llega a un estado de equilibrio, el docente en este punto tiene una gran responsabilidad, por cuanto deberá buscar o crear situaciones para que el estudiante aprenda de forma significativa a través de la práctica

La **teoría del Constructivismo**, hace parte de la didáctica y se refiere a que un ser humano construye sus propios procedimientos o métodos para solucionar un problema o situación, para ello deberá cambiar sus ideas e ir aprendiendo, es decir, es un proceso dinámico, participativo, interactivo e incremental. Se considera que el estudiante aprende a partir de la base del conocimiento que posee, tras de los cuales colocará eso nuevo que aprende y que le es significativo con el fin de hacer un cambio en todos los niveles de su educación.

Luego de hacer un recorrido por las diferentes teorías del aprendizaje, se concluye que cada una de ellas tiene su verdad y todas aportan para que el individuo aprenda a su manera y a su ritmo, bajo sus expectativas, pero siempre con un guía. El descubrimiento personal y el hacer son las mejores didácticas, por cuanto el ser humano aprende con la experiencia.

La educación tiene en todos los ámbitos un interés especial, y es la idea de la perfección y la calidad, este interés está centrado en el mejoramiento de las personas en todos los aspectos.

Los seres humanos presentan en algunos casos más de un estilo de aprendizaje distintos, pero estarán relacionados con las habilidades, estrategias y por la disposición, las preferencias o tendencias que se tengan.



Metodología

Son dos los tipos de investigación que se ha previsto seguir en este proyecto: de una parte, la investigación básica, debido a que se toman teorías de aprendizaje, de evaluación de software elaborado y de instrumentos públicos para evaluar estilos de aprendizaje; a partir de lo anterior se establece una forma ordenada para lograr el objetivo.

De otra parte, se sigue la investigación aplicada, debido a que se busca que, luego de desarrollar el software, se tome el resultado y otro algoritmo pueda dar inicio al aprendizaje de un estudiante según el descubrimiento sobre la forma como aprende con mayor facilidad.

A continuación se presentan las fases que se siguen en el desarrollo del proyecto.

Fase 1. Fase exploratoria. Se realizó una revisión de la literatura, se consultó, se hizo la selección y se obtuvieron de forma selectiva la bibliografía y los materiales útiles sobre las diversas teorías del aprendizaje, así como de las dificultades de aprendizaje y algunos instrumentos de evaluación sobre los estilos de aprendizaje.

Fase 2. Fase de descripción y explicación. Se revisaron las diferentes teorías y autores; se identificaron y clasificaron cronológicamente algunas, que servirían como base para realizar los instrumentos de validación y clasificación de las forma de aprendizaje.

Fase 3. Fase de construcción de la propuesta. Con base en las fases anteriores, se construyen los instrumentos para validar la forma como aprende un individuo.

Se realizan las pruebas.

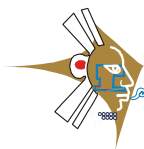
Fase 4. Fase de documentación

Se preparan los documentos resultado con la propuesta para identificar la forma en que un individuo aprende, por medio visual, auditivo o sensorial.

Se elabora un documento general con la descripción del trabajo realizado, la especificación de los instrumentos contruidos y el aporte que desde la línea de desarrollo de Software se difundirá entre los estudiantes y profesores que quieran acoger la propuesta, para iniciar sus periodos académicos conociendo la forma como aprenden.

Fase 5. Fase de difusión

Se presentan los resultados obtenidos en eventos académicos, así como la escritura y publicación de artículos que den cuenta del resultado de la investigación.



Resultados preliminares

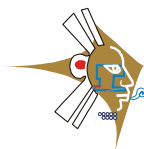
La investigación se encuentra en la etapa de construcción de los instrumentos por parte de los psicólogos, metodólogos, pedagogos y profesores; para ello, se han realizado indagaciones sobre varios temas para tener como insumo en la construcción de los instrumentos; estos temas son teorías de aprendizaje, dificultades en el aprendizaje, algunos instrumentos de evaluación sobre los estilos de aprendizaje.

Paralelamente, se ha está avanzando en la construcción del software que permitirá a los estudiantes saber cómo es su forma de aprendizaje, si se trata de una persona que aprende por el sistema visual, el auditivo o el kinestésico.

Se ha cumplido la Fase I, II; paralelamente se está trabajando la Fase III; en las dos primeras se hicieron exploraciones de los siguientes temas:

Teorías de aprendizaje, se han estudiado los siguientes autores:

- a) Ivan Pertovitch Pávlov, filósofo ruso que orientó su trabajo sobre los reflejos condicionados y no condicionados en los perros, pero que luego concentró el condicionamiento en el área de aprendizaje, por cuanto afirma que el comportamiento del organismo humano depende del medio ambiente y éste deberá controlarse para controlar el organismo.
- b) Lev Semionovitch Vygotsky, ruso, egresado en leyes, fue uno de los principales críticos de la teoría de Jean Piaget, por cuanto consideraba que el medio no era influyente en gran medida en el desarrollo de un niño, mientras que él opinaba lo contrario: consideraba que los seres humanos responden a las situaciones; en síntesis, el ser humano es social; por lo tanto el desarrollo de un niño dependerá de las relaciones entre éste y la sociedad.
- c) Jean Piaget, suizo, epistemólogo, biólogo y psicólogo. Distinguido por sus estudios de la infancia y el proceso cognitivo, el cual estudió bajo cuatro factores: el denominado maduración, en el cual precisa que los seres humanos nacen y crecen, pero en estos procesos se da un desarrollo progresivo del cual no se regresa; otro factor es la experiencia activa, la cual permite que un ser asimile y acomode a través de su experiencia; un tercer factor es la interacción social, en la cual interviene la relación con los otros y un cuarto proceso es el equilibrio, que como su nombre lo indica es el que controla los tres puntos anteriores, pero que, en dado caso el entorno social será el que los limita.



- d) John Dewey, psicólogo estadounidense, quien tenía claro que el niño no solo aprendía por medio del maestro dentro del aula, sino que debía hacerlo por las experiencias fuera de ella, para lo cual debía trabajarse con los estudiantes actividades guiadas que acompañaran sus capacidades e intereses. Propuso que la escuela debería ser activa e interactiva y eminentemente práctica, que solucionara problemas a través de proyectos.
- e) Jerome Seymour Bruner. Psicólogo estadounidense. Estudio la percepción el desarrollo cognitivo y la educación. Tuvo como base de su estudio a Piaget y a Vygotsky. Difiera de Piaget en que, para Bruner, el desarrollo cognitivo produce el lenguaje, mientras que para Piaget el desarrollo del lenguaje es un subproducto de otras operaciones cognitivas. Tiene más puntos en común con Vygotsky, por cuanto la interacción y el diálogo son puntos primordiales en sus teorías. La parte social y la relación con los demás son lo más importante en la adquisición del lenguaje, que se aprende por el contacto e interacción con el mundo social, de la comunicación, la interacción con los demás; además el juego en el niño es vital, por cuanto por medio de él aprende a comunicarse y crea las habilidades de comunicación necesarias.
- f) Skinner Burrhus Frederich. Psicólogo estadounidense. Muy conocido su estudio sobre el análisis de conductas observables. Modificación de la conducta en el aula a través de premios y refuerzos positivos y no incluir el castigo. Creó las bases de la enseñanza programada.
- g) Se analizó el Modelo de David Kolb, también llamado Rueda del aprendizaje de Kolb, en donde se consideran cuatro tipos de alumnos que preferirán alguna fase para realizar sus trabajos y de las cuales sólo se volverán hábiles por mucho en dos. Estas fases son:

Divergentes- activos:

Convergentes - reflexivos

Asimiladores - teóricos

Acomodadores - pragmáticos.

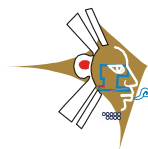


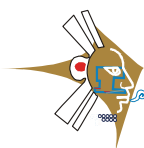


Figura 1. Adaptada de: El modelo de David Kolb tomada de maestros y contextos el 06-05-2011
<http://maestrosycontextos.blogdiario.com/1156093080/>

De otra parte, para cubrir las fases I y II, se realizaron indagaciones sobre algunas dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas (entendidas para el estudio sobre cómo el rendimiento académico de un estudiante está por debajo de lo que se espera, teniendo en cuenta la edad, la inteligencia y la educación del estudiante), se consideraron algunas de esas dificultades que interesan en la investigación, como fueron: dificultades en la lectura (dislexia), la expresión escrita o digrafía (no la simple escritura) y el cálculo (discalculia), no se involucró la investigación en trastornos psiquiátricos ni directos ni colaterales.

Se exploraron los diferentes tipos de aprendizaje, como el memorístico, receptivo, por descubrimiento, repetitivo y significativo, con el fin de tomar todos los posibles tipos, estilos y formas de aprendizaje de un individuo; esta información es la que tiene los insumos para que el proceso que realicen los algoritmos sea completo y no se escape ninguno.

También se ha indagado por los procesos para el aprendizaje, teniendo en cuenta que son actividades netamente individuales que se dan en el contexto y la relación con los demás; a este tipo de proceso se le denomina proceso cognitivo, el cual tiene como particularidad que permite interiorizar lo nuevo que el cerebro puede asimilar; se adquieren conocimientos a través de las nuevas representaciones que para la mente sean significativas y luego podrían ser utilizadas en el momento que se requieran, pues, como lo afirma Zubiría (1999), que las operaciones cognitivas también requiere conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar operaciones que llevarán a que el cerebro y su estructura organizacional cambien. A la vez, Zubiría afirma que el sistema afectivo,



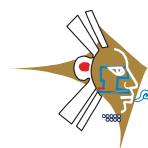
cognitivo y expresivo interactúan para producir el aprendizaje. De lo anterior, se llegó a la conclusión de tomar como procesos para el aprendizaje la atención, la memoria, la motivación y la comunicación.

Como insumo de la investigación, es ineludible abordar la evaluación del aprendizaje, definido por De Miguel, (2004) y Contreras (2004) como *“evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades, comportamientos, etc.), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, etc.) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar, etc.)”*.

Otra definición de aprendizaje la da Galperin (1959): *“Aprendizaje es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en aquel que la ejecuta o la adquisición de nuevas cualidades en los conocimientos, habilidades y hábitos que ya poseían. El vínculo interno que existe entre la actividad y los nuevos conocimientos y habilidades radica en que durante el proceso de la actividad, las acciones se convierten en habilidades y al mismo tiempo, a consecuencia de las acciones con los objetos y fenómenos se conforman las representaciones y los conceptos. Por consiguiente el aspecto central del aprendizaje es la actividad del estudiante”*. Para Galperín lo importante es que la evaluación permita reconocer si los procesos están cumpliendo su objetivo y sea un instrumento constante el cual se pueda retroalimentar; además considera que las acciones materiales externas permiten al individuo tener una actividad psíquica como resultado luego de reflexionar e interiorizar hasta llegar al “plano de la percepción de las imágenes y conceptos”.

El proceso de evaluación, una vez realizado y analizado, deberá responder a cuestionamientos del docente sobre su propio método para dirigir y sobre las estrategias y didácticas utilizadas. Una vez socializada la evaluación con el estudiante, a éste le dará la posibilidad de hacer una retrospectiva sobre su quehacer para afinar o enrumbar su objetivo. En síntesis, la evaluación deberá ser objetiva, formativa y lo más importante, servir como medio para mejorar, no sin antes como lo afirman los estudiosos, responder al qué, cómo y cuándo.

Luego de revisar literatura sobre los métodos de evaluación del aprendizaje, se han tomado tres categorías que se consideran pueden valorar a una persona, incluyendo los instrumentos elaborados por los expertos; estas categorías son las respuestas escritas, con el fin de revisar el desempeño de los estudiantes a través de cuestionarios, lecturas. También



se considerarán las observaciones directas, a través de imágenes, videos y juegos. Se valorará a un estudiante a través de la música y los sonidos.

Conclusiones

De la investigación se han cumplido completamente las dos primeras etapas. En este momento se están elaborando los instrumentos y a la vez se está analizando y diseñando el software. Se espera que en dos meses se tenga el proyecto listo para realizar las pruebas.

El proyecto se enmarca dentro de otro gran proyecto, el cual tomará el resultado de esta investigación, en cuanto hace referencia a si un individuo que se ubica frente a un computador y hace su evaluación para saber cómo aprende. Este resultado deberá ser entregado a otro algoritmo que permitirá al estudiante avanzar en su aprendizaje a través de ejercicio, y refuerzos que serán tomados de la red y de una ontología construida previamente, que tiene como tema central la Lógica de programación.

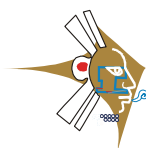
Una vez concluida la investigación, se espera que los profesores y los estudiantes adopten el software desde inicio de semestre para que los profesores aborden la forma correcta de dirigir al estudiante para estimular su aprendizaje y los estudiantes para que puedan adoptar como forma de aprendizaje la que ya está confirmada por el sistema y profundicen en su uso.

Si un individuo sabe cómo aprende, es más fácil despertar en él el deseo de aprender y que vea la información no como un conocimiento, que exige rigor, esfuerzo, atención y voluntad.

Al analizar los diferentes estilos de aprendizaje y escoger uno de ellos, deberá tenerse en cuenta que los estudiantes ejecutan las actividades de forma diferente, como es el caso de la selección, organización y procesamiento de la información.

Una vez se establezcan los estilos de aprendizaje en los estudiantes, los profesores deberán trabajar de manera planificada de acuerdo con esos resultados, para ello, el software prevé un módulo para ingresar al sistema los elementos didácticos (videos, fotos, cuestionarios, instrumentos, evaluaciones, archivos con cualquier extensión, etc.) que se consideren necesarios y que estimulen el aprendizaje de quien utilice el sistema.

Sería conveniente que los profesores potenciaran los canales de comunicaciones que crean están menos desarrollados en ellos, con el fin de conseguir una comunicación más

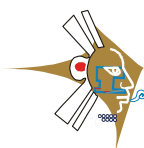


fluida con los estudiantes, independientemente del tipo de aprendizaje que individualmente tenga el maestro.

Cuando el sistema realice una evaluación a un individuo, tendrá en cuenta el control sobre la información y realizará informes sobre los resultados del individuo.

Referencias

- Albornoz Marcelo E. Idóneos. Com. (2011). *El aprendizaje según Piaget*. Recuperado el 20 de junio de 2011 de: <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/348494>
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Piaget Jean. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, España: Aguilar.
- Piaget Jean. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona. España: A. Redondo.
- Piaget Jean. (1996). *Sicología de la inteligencia, Siglo XX*. Buenos Aires, Argentina.
- Piaget Jean. (1975). *Psicología y Epistemología Ariel*. Barcelona España.
- Rogers C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Sequeira M. Francisco. (2008, 15 abril). *Tecnologías educativas. Construcción del conocimiento – Piaget*. Recuperado el 21 de junio de 2011 de: <http://xsequeiram.wordpress.com/2008/04/15/aportes-de-piaget/>
- De Zubiría M. (1999). *Pedagogía Conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá. Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Contreras, E. (2004, págs. 129-152). *Evaluación de los aprendizajes universitarios, dentro de la Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Documentos ICE. Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2004). *Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Programa de formación inicial para la docencia universitaria*. ICE. Universidad de Oviedo.
- Galperin, P. Ya. (1959). *Desarrollo de la investigación de las acciones mentales*. En la colección: Ciencias Psicológicas de la URSS. TIM. Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR.





El diseño de aulas virtuales en una carrera de grado, un espacio para la Comunicabilidad

[REGRESAR](#)

*Autoras**

Debora Brocca

Mónica Mariela Clapés

Resumen

No podemos ignorar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en determinadas situaciones, permiten el desarrollo de propuestas educativas innovadoras que admiten la exploración de nuevas estrategias pedagógicas que propician el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo debemos tener presente que las TICs no son simples recursos para ser incorporados en las practicas de enseñanza, sino que son herramientas que se pueden incorporar en distintas propuestas y para diferentes actividades. Es justamente en propuestas educativas a distancia donde estas tecnologías tuvieron su mayor impacto.

Uno de los rasgos más distintivos de la educación a distancia virtual es la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos, pues ya no se encuentran en un tiempo físico determinado, sino que ahora cuentan con un entorno virtual que les permite acceder en diferentes tiempos y en diversos lugares. Por ello es menester el desarrollo de propuestas a distancia embebidas de Comunicabilidad, la cual como bien lo expresaba Freire, implica un diálogo, un diálogo que va más allá del intercambio de palabras implica una concepción del mundo, del otro, de los medios, de la cultura y de la palabra misma. Así el dialogo didáctico da cuenta de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, ya sea como autoritaria, depositaria o como libertadora en su más amplio sentido.

* Debora Brocca, Instituto Universitario Aeronáutico, Argentina: dbrocca@iua.edu.ar Mónica Mariela Clapés, Instituto Universitario Aeronáutico, Argentina: mclapes@iua.edu.ar

El propósito del siguiente trabajo es poder dar cuenta de cómo el concepto de Comunicabilidad es uno de los ejes centrales en el diseño de aulas virtuales para carreras a distancia del Instituto Universitario Aeronáutico.

Palabras clave: Comunicabilidad, Educación a Distancia Virtual, Mediación Pedagógica

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito poder dar cuenta de cómo el concepto de Comunicabilidad se toma como uno de los ejes centrales en la propuesta didáctica sobre el diseño de las aulas virtuales para carreras de grado a distancia en el Instituto Universitario Aeronáutico. Para ello se toma como base teórica los aportes Jesús Barbero, D. Prieto Castillo y F. Gutierrez Pérez.

Se abordará en primer lugar algunos conceptos que nos ayudan a comprender lo que implica el desarrollo de la Comunicabilidad en propuestas educativas a distancia virtual y su relación con los procesos de Mediación Pedagógica.

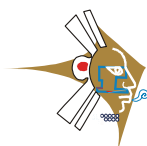
A continuación se presentará al Instituto Universitario Aeronáutico (IUA), sus antecedentes como institución pionera en Argentina en el desarrollo de propuestas de formación de grado a distancia.

Luego se presentaran algunas categorías que permiten dar cuenta de la “materialización” del concepto de Comunicabilidad en el modelo pedagógico del IUA.

Al final se brindarán algunas conclusiones, que más que un cierre nos permiten repensar y abrir nuevos caminos en cuanto a la investigación y desarrollo sobre propuestas educativas en la modalidad a distancia virtual.

Algunos conceptos

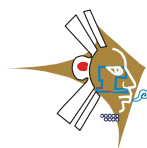
En toda propuesta educativa a distancia virtuales, existen dos ejes centrales que permiten propiciar la construcción de conocimiento, estos son: los procesos de interacción y los procesos de mediación. Ambos ejes se encuentran siempre entrecruzados y es poco probable que se desarrollen de manera independiente.



Por ende, concebir a la educación a distancia como una situación comunicativa y mediacional particular, implica advertir la importancia de emplazarla en un determinado contexto social, cultural, histórico, tecnológico, institucional, económico y político. Situación que se encuentra deliberadamente condicionada por los entornos de diseño, producción, desarrollo, distribución, interacción y recepción concebidos para determinada propuesta educativa y sujetos de aprendizaje.

De esta manera colocar la atención en los procesos de interacción y las particularidades de la comunicación en la educación desarrollada en determinados entornos de aprendizaje, como lo son los virtuales, conlleva enfocarse en la contextualización de determinada producción educativa y su uso entendida como una acción comunicativa (Habermas: 1989), es decir al desarrollo de determinadas competencias comunicacionales que se ponen en juego en cierta situación de comunicación, donde los sujetos que participan de la interacción intercambian saberes y significados sobre el mundo, pautando expectativas recíprocas de comportamiento que llegan a ser mutuamente reconocidas. Esto se logra a través de una mediación pedagógica, entendiendo la misma como *“el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”* (Gutierrez Pérez, F y Prieto Castillo, D. 2007:14).

Los autores muestran que el objetivo de la mediación pedagógica es *“buscar abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro”*. (Gutierrez Pérez, F y Prieto Castillo, D. 2007:15). La comunicación juega un rol fundamental en el logro o la obstrucción de éste objetivo. No olvidemos que en cada propuesta educativa subyace un modelo comunicativo, y dado que en la educación a distancia el texto escrito juega un rol importante, pudiera caerse en lo que Jesús Barbero denomina *“el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso”*, en el cual prevalece la linealidad, la memorización, el abandono comunicativo muy ligado a la concepción de autodidactismo que empapo por mucho tiempo las propuestas a distancia (aun cuando se utilizaran otros medios, como la radio, la TV y el vídeo). Garrison y Anderson (2005) proponen, como alternativa, partir desde una perspectiva transaccional la cual *“implica avanzar más allá de la simple presentación de métodos facilitadores”* (Pág. 36), incorporando como elemento fundamental la interacción la



cual “tiene lugar cuando los estudiantes transforman la información inerte que se les transmite en conocimiento con valor y aplicaciones personales” (pág. 65).

Por ello es menester el desarrollo de propuestas a distancia embebidas de Comunicabilidad, entendiéndola como “la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje: la institución con sus docentes, estudiantes y el contexto, los docentes entre sí y con los estudiantes, los estudiantes entre sí y con los medios, los materiales y el contexto; en fin, cada uno (docentes o estudiante, encargados de la gestión del establecimiento) consigo mismo”. (Prieto Castillo, D. 2004: 61).

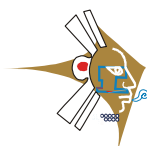
Esa comunicabilidad como bien lo expresaba Freire, implica un diálogo, un diálogo que va más allá del intercambio de palabras implica una concepción del mundo, del otro, de los medios, de la cultura y de la palabra misma. Y en la educación a distancia se torno un dialogo didáctico que se desarrolla con los tutores, los docentes, los compañeros, los materiales, con el ambiente de aprendizaje, con el conocimiento, con la institución y consigo mismo. Así el dialogo didáctico da cuenta de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, ya sea como autoritaria, depositaria o como libertadora en su más amplio sentido, que queda plasmada en cada una de las diádas de interacción posibles entre docentes- estudiantes y contenidos (Garrison y Anderson: 2005).

El Instituto Universitario Aeronáutico

El Instituto Universitario Aeronáutico como institución universitaria nacional en el sistema educativo argentino, está organizado en Facultades y Centro de Investigaciones Aplicadas. Podemos identificarla como institución bimodal ya que ofrece tanto la modalidad presencial como educación a distancia.

Los inicios de la modalidad de Educación a Distancia en el IUA responden a la necesidad de formación universitaria en carreras de grado para oficiales de la Fuerza Aérea Argentina, quienes debido a sus permanentes cambios de destino no pueden asistir a instituciones con modalidad presencial.

Existen dos momentos en cuanto al desarrollo de la modalidad educativa a distancia. El primer momento surge en 1990 donde se puede observar un crecimiento muy marcado a partir de su apertura progresiva, en cuanto a la población estudiantil, ya que desde esa fecha se incorporan alumnos civiles en las ofertas educativas, al igual que

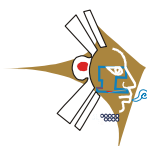


docentes civiles en funciones de autoría y tutorías, así como en servicios, infraestructura y equipamiento.

Resulta oportuno destacar que en los comienzos de la experiencia con carreras a distancia se debía justificar y validar permanentemente la propuesta educativa, ya que se trataba de una modalidad nueva y desconocida. Este desafío de construcción permanente del modelo propuesto, hizo que se pusiera en marcha un programa de investigación evaluativa como seguimiento y análisis del sistema para recabar información que permitiera la retroalimentación de la propuesta. Es así como a mediados de la década de los noventa, integra a su oferta educativa la modalidad semipresencial que se explicita como apertura no ya bimodal, sino multimodal abarcando propuestas de carreras presenciales (Facultad de Ingeniería), a distancia y a distancia con encuentros presenciales (Ex - Facultad de Educación a Distancia, hoy Facultad de Administración).

Acercándonos al año 2000, comenzamos a ingresar en la segunda etapa, donde se observa una mirada más crítica hacia sí mismo y en función de los avances de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, conscientes de la necesidad de acelerar un proceso de cambio desde la misma concepción de tecnología educativa y su explicitación en un modelo didáctico basado en la conformación de aulas virtuales. Esto conlleva una revisión de las prácticas en educación a distancia desde la perspectiva de los medios, los diferentes formatos, el rol tutorial y el uso de diferentes softwares y plataformas aplicadas a la formación superior universitaria. Tarea que reconoce aún en proceso. En el IUA cada una de estas dimensiones se fueron construyendo desde una confrontación entre teoría y prácticas, lo cual impactó sobre las concepciones, los roles y funciones, los criterios, etc.

Esto impacta especialmente en el giro de la concepción del modelo educativo centrado en el material impreso hacia la centralidad de la implementación de las aulas virtuales articuladas a otros recursos tanto digitales como impresos. Complejidad que se manifiesta en los procesos de producción de materiales y sustentabilidad de soportes diferentes, capacitación tecnopedagógica docente, concepción y diseño de los procesos de enseñanza mediados a través de recursos novedosos que incluyen la simulación y la implementación de laboratorios virtuales, rearticulación de la oferta de cursado a distancia con encuentros presenciales, revisión del proceso de comunicación en coherencia con el modelo de referencia didáctico que desde el 2005 la institución se plantea como requisito de potenciación de manera sistemática.

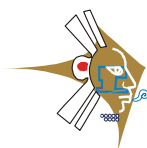


Como se puede observar la complejidad hace necesario un trabajo profundo de cambio y revisión que se lleva a cabo en etapas a corto, mediano y largo plazo ya que también impactan sobre los aspectos presupuestarios.

Un ejemplo de lo que implica la complejidad del trabajo tiene que ver con la urgencia de consolidar el nuevo modelo de educación a distancia (hoy en transición) que supone revisar el sistema *A distancia con encuentros presenciales* que, tradicionalmente se instaura teniendo como eje central el mismo encuentro presencial como *modelo acotado* de la misma modalidad de las universidades presenciales. Desde la nueva perspectiva se pretende articular la virtualidad en la cual estos encuentros se configuren como otro tipo de actividad de enseñanza y de aprendizaje dentro del contexto didáctico de las asignaturas, en aquellos alumnos que opten por este sistema. Es de recordar que varios autores afirman que no todos los aspirantes suelen adaptarse a modalidades de distancia pura, especialmente en los primeros años de cursado de las carreras.

Con una tendencia más marcada desde el año 2005 en adelante, el IUA progresivamente asume como propia la idea de romper con el modelo academicista que venía desarrollándose, presentando una oferta variada que implica la planificación rigurosa del proceso y mediatización de los contenidos. A diferencia del modelo academicista, este trabajo es desarrollado por un equipo integrado por profesionales de diferentes áreas: expertos en contenido, profesores especialistas en educación, comunicadores, profesionales del área de la Lengua, diseñadores, editores. En conjunto, este equipo construye los recursos pedagógicos y crea las situaciones de aprendizaje que en la distancia, posibilitarán al estudiante lograr los objetivos de aprendizaje esperados. En éste contexto la interacción cobra un lugar importante porque puede facilitar la construcción de conocimientos de manera conjunta entre profesor y alumno.

En las prácticas de enseñanza y aprendizaje se han reposicionado la relación pedagógica centrada en la comunicación e interacción mediatizada que revaloriza la enseñanza en comunidades no presenciales, en ambientes de aprendizaje colaborativo, en nuevos entornos recreando la esencia del proceso educativo: aprendizaje-enseñanza-comunicación.



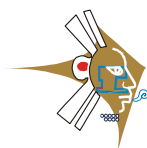
Criterios y categorías para la materialización de la comunicabilidad

En vista de que lo que se aprende no puede ser separado del modo y contexto en el que se aprende, recuperamos como categorías los tres aspectos fundamentales de la mediación pedagógica propuestos por Prieto Catillo y Gutierrez (2007):

- Tratamiento desde el tema, el cual implica no sólo la ubicación lógica de la temática, sus nudos y puntos clave, sino que al mismo tiempo debe conllevar un trabajo con el contenido, con su presentación, con su lenguaje;
- Tratamiento desde el aprendizaje que implique el desarrollo de un auto e interaprendizaje donde el docente este presente y ponga en marcha *el juego pedagógico* que abarca comprender el hecho de que para que el aprendizaje se produzca debe ir más allá del trabajo con los contenidos- lo cual es importante- debe darle un sentido al texto que se relacione con experiencias, debe comprender los ritmos y las diferencias de los alumnos, debe propiciar la creatividad, lo lúdico y tener presente que el aprendizaje implica lo imprevisible;
- Tratamiento desde la forma, pues “*la forma educa*” ya que cuanto más bella, expresiva, original y coherente es más propiciará un acercamiento a los contenidos y una apropiación de éstos. Cómo vemos no se trata solo de un mero adorno- pues de ser así no aportaría mucho al proceso de aprendizaje- debe brindar al texto una narrativa particular. “*Esto es capital para entender el uso de la forma, no se trata sólo de retratar algún contenido sino de aportar una composición atractiva, sugerente, que oriente la percepción, lo haga más rica. La forma dice las cosas más profundamente y de manera bella*” (Prieto Castillo y Gutierrez. 2007: 125).

El modelo educativo en desarrollo que sustenta la gestión universitaria del IUA, a nivel de pregrado, grado, posgrado, ya sean carreras, cursos o programas de extensión, se caracteriza por centrarse en el alumno y en su proceso de formación profesional, es decir en el aprendizaje con un enfoque de profunda interacción e interdependencia con la enseñanza y la docencia; siendo el docente un actor fundamental del proceso formativo.

El reconocimiento del alumno como eje del proceso educativo, está acompañado por el reconocimiento de la importancia de los conocimientos y las estrategias didácticas del profesor, el uso de la tecnología informática y de telecomunicaciones como espacios de enriquecimiento del proceso de formación, encuadrado en una retroalimentación continua



y seguimiento del proceso y del Modelo, de acuerdo a los conocimientos científicos disciplinares y pedagógicos, las prácticas, experiencias y resultados de investigaciones.

Esto supone una nueva organización de las estrategias y enfoques metodológicos, donde el aspecto central está dado por el **protagonismo del alumno** como sujeto del aprendizaje y centro del sistema, apoyado por una estructura de enseñanza, que a través de diferentes soportes e instancias, acompaña el aprendizaje autónomo desarrollando su capacidad de aprender.

La Educación a Distancia exige el desarrollo de una **cultura especial**, con nuevas competencias y habilidades en sus actores, que requiere de tiempos y capacitación continua para su funcionamiento sistémico. Por ello, resulta importante, referirnos a los componentes o elementos básicos que conforman un sistema de educación a distancia y que se constituyen en la base del desarrollo del nuevo Modelo de Educación a Distancia del IUA, a saber:

- El **alumno**, como destinatario del proceso educativo, constituye el elemento central del sistema, el cual para su buen funcionamiento, debe conocer acerca de sus características psico-sociales, estilos de aprendizaje, motivaciones, etc. El alumno a distancia tiene un perfil particular y debe asumir un rol, como ya dijimos, diferente en el aprendizaje y también establecer relaciones especiales con los materiales, con los docentes y con la institución.
- El **docente** como agente de la enseñanza, se integra en equipos responsables de la misma, en los cuales las funciones, por su complejidad, se encuentran **distribuidas** entre distintos docentes: autores de los materiales didácticos, tutores que acompañan al alumno, responsables de la evaluación, etc., según el modelo institucional adoptado.
- Pero, como en toda institución educativa, la eficiencia y eficacia de la enseñanza está condicionada por la formación y capacitación, así como por las actitudes de los docentes, las cuales plantean áreas de conocimientos distintas a las de sistemas presenciales ya que la **interdisciplinariedad** en la gestión se presenta como una realidad no negociable.
- La **comunicación** como soporte del hecho educativo, adquiere una especial relevancia en educación a distancia. El **proceso comunicacional** se integra en los materiales didácticos, en la gestión tutorial y en definitiva en todo el sistema,

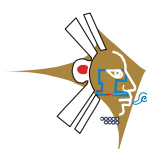
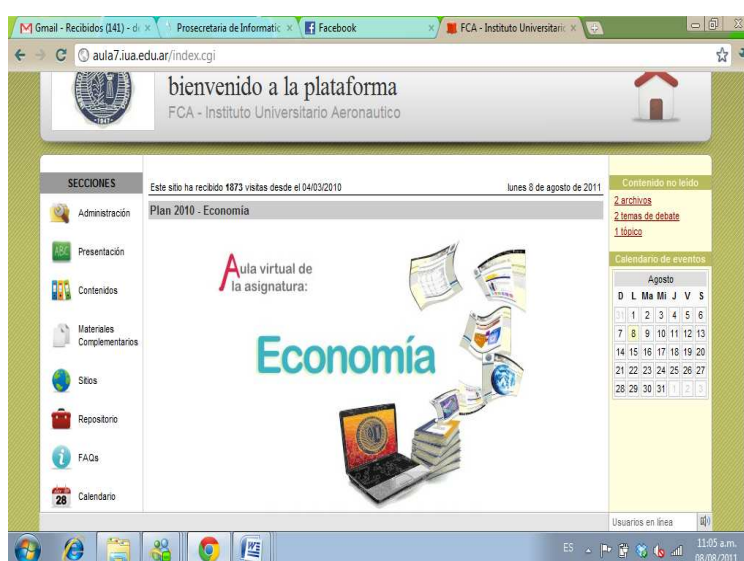


utilizando diferentes soportes y medios, desde los tradicionales hasta los más avanzados y sofisticados, posibilitando las interacciones necesarias para que estudiar a distancia no signifique soledad, abandono o autodidactismo.

- **La estructura y organización** de una institución de educación a distancia ofrece diferencias notables con las presenciales, requiriendo espacios específicos, así como infraestructura y equipamiento especiales para la gestión alumnos, elaboración, producción y distribución de materiales, servicio tutorial, implementación de servicios especiales para alumnos y docentes, etc.

Teniendo esto presente ahora nos adentraremos a resaltar cómo cada componente de la mediación pedagógica, propiciadora de la comunicabilidad, se plasma en el diseño y desarrollo de las aulas virtuales y los materiales educativos.

En cada aula virtual el “tratamiento desde el tema” no solo se plasma en las imágenes donde se presenta la asignatura, con el logo de la institución, lo cual permite al alumno contextualizar la propuesta a nivel institucional; sino que también se plasma en los espacios de presentación de la propuesta: presentación de la materia, programa, objetivos, proceso de evaluación, la característica del desarrollo de la misma, el cronograma, la presentación de los docentes, el contrato pedagógico y la bibliografía. Todo tiene una escritura muy homogénea, utilizando la primera persona del plural, con la excepción de la presentación de las docentes la cual se realizan en primera persona. Esta misma estructura se encuentran en las secciones de presentación de las Unidades donde se presenta la temática a desarrollar, su importancia en el marco de la propuesta educativa general, los objetivos particulares de la misma y las actividades. Lo mismo sucede con las “Guías de Estudio”, materiales educativos que está en formato impreso y virtual (éste último dentro



del aula virtual) y a través del cual los docentes llevan a cabo el desarrollo de cada una de las unidades de las asignaturas.

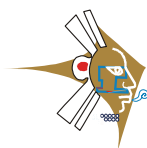
Dichas actividades constituyen una muestra de lo que implica el “tratamiento desde el aprendizaje”, pues se proponen: análisis de casos, relación de las lecturas propuestas con las experiencias de los alumnos, actividades colaborativas a través del recurso wiki y foros, trabajos con software específicos, actividades de reflexión por medio de ensayos. De esta manera se propicia el desarrollo de un auto e interaprendizaje donde el docente este presente y ponga en marcha *el juego pedagógico* que abarca comprender el hecho de que para que el aprendizaje se produzca debe ir más allá del trabajo con los contenidos- lo cual es importante- debe darle un sentido al texto que se relacione con experiencias, debe comprender los ritmos y las diferencias de los alumnos, debe propiciar la creatividad y lo lúdico.

Ahora bien, tanto el aula virtual en su conjunto, como las Guía de Estudio conllevan un trabajo desde lo comunicacional, lo pedagógico, lo lingüístico y del Diseño Gráfico. Esto produce que cada Sección del Aula Virtual y recurso utilizado esté en armonía con la propuesta general, tratando de tener en cuenta no sólo lo propio de la propuesta, sino al alumno destinatario de la misma. Al mismo tiempo la tipografía, los colores y su combinación mantienen su presencia en todos y cada uno de los recursos.

Conclusión

Por lo desarrollado hasta aquí, podemos afirmar convincentemente que la comunicabilidad implica un modelo pedagógico- didáctico y comunicacional que entiende a la enseñanza y el aprendizaje como negociación, intercambio, interacción, reflexión, construcción. Implica diseñar materiales susceptibles de propiciar la imaginación, la reflexión y la negociación; diseñar entornos de aprendizajes que propicien la comunicación, el diálogo, la interacción, la autonomía, la reflexión y la construcción de conocimiento. De esta manera estaremos pensando la comunicación en la educación en función del aprendizaje, tal como nos dice Prieto Castillo (2004): “*se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano*”. (Prieto Castillo, D. 2004: 60).

Parte importante de la comunicabilidad es la forma, la cual marca un ritmo que debe estar en armonía con los distintos elementos de la propuesta. En entornos virtuales este



tratamiento desde la forma es de fundamental importancia pues pone en juego el diseño mismo del contexto donde se desarrolla la propuesta educativa, donde deben interrelacionarse de manera armónica, imágenes, colores, variantes, tamaños, soportes, etc.

Pensar el diseño y desarrollo de propuestas educativas virtuales desde el concepto de comunicabilidad, implica pensar todos y cada uno de los componentes del proceso de mediación pedagógica (tratamiento desde el tema, el aprendizaje y la forma) como un todo articulado y armónico. Para lograr ello es imprescindible contar con un equipo de trabajo interdisciplinario donde se pongan en juego y articulen miradas desde lo pedagógico, lo didáctico, lo comunicacional, lo informático y el diseño gráfico.

Bibliografía

- Modelo Educativo del Instituto Universitario Aeronáutico. Noviembre 2010. Documento Institucional.
- Gallino de Pensa, M; Rossa de Riaño, M. B (2002) El Servicio Tutorial en la Educación a Distancia. El Modelo IUA. Departamento Pedagógico. Instituto Universitario Aeronáutico.
- Garrison, D.R y Anderson, T. (2005), El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica, Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez Pérez, F; Prieto Castillo, D. (2007). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires. Editorial La Crujía Ediciones
- Martín Barbero, Jesús (2003) La educación desde la comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Prieto Castillo, D (2004). La comunicación en la educación. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Rossa de Riaño, María Beatriz y Gallino de Pensa Mónica (1995). "Guía del Autor" Para Materiales Instruccionales en Educación a Distancia. Instituto Universitario Aeronáutico (I. U. A.). Argentina.





El acceso abierto a la información como práctica educativa innovadora en línea para la sociedad del siglo XXI

[REGRESAR](#)

Autores

*Mtra. Patricia Lucía Rodríguez Vidal**

*Lic. Juan Miguel Palma Peña***

Resumen

La información es un insumo básico y heterogéneo que debe ser utilizado libremente por todas las áreas del conocimiento. La relación entre educación universitaria en línea, bibliotecología, tecnologías de la información y acceso abierto a la información son temas coyunturales de la sociedad actual. El objetivo de este documento es destacar el impacto que poseen el acceso abierto y los recursos de acceso abierto como apoyo al trabajo de la educación universitaria en línea; mismos elementos que proponen prácticas educativas innovadoras. El presente documento consta de dos ejes temáticos, primero, se abordan el acceso abierto y la educación universitaria en línea como impulsores de prácticas educativas innovadoras; segundo, se analizan las prácticas educativas innovadoras en la educación universitaria en línea a partir del uso e impacto de recursos de acceso abierto.

Palabras clave: Acceso a la información; recursos de acceso abierto; educación en línea; prácticas educativas innovadoras; tecnologías de la información.

Abstract

Information is a basic input and heterogeneous to be freely used by all areas of knowledge. As the relationship between online college education, library science, information technology and open access to information are current issues in society today. The aim of this paper is to review the context and the impact it has on line higher education, library science, ICT, and the open access movement to promote the use of open access resources that encourage innovative educational practices in the university context on line, based on the usufruct of libraries. The document structure is composed of two parts: first, based on the impact of ICT contextualize the relationship between open access and online university education as drivers of innovative educational practices, and

* UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED),
patysul2@gmail.com

** UNAM-Facultad de Filosofía y Letras Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) / UNAM-
Coordinación de Humanidades-HUMANINDEX, jemajumi@hotmail.com

second, to propose to develop innovative educational practices through education on line university based in the use of open access resources because of the paradigms of the century.

Key words: Access to information; open access resources, online education, innovative educational practices, information technologies.

Introducción

El alcance y las potencialidades de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las esferas educativas contemporáneas han sido exponenciales.

Para la educación universitaria en línea las TIC han propuesto diversos paradigmas por atender, tal es el caso de tres aspectos: primero, las prácticas educativas innovadoras en los contextos referidos, segundo, el movimiento de acceso abierto, y tercero, el usufructo de recursos de acceso abierto. Tales tendencias han puesto de manifiesto flujos de información ubicuos y significativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea.

Al respecto, la transmisión de información a través de Internet ha permitido intercambios y accesos cada vez más rápidos y fáciles. Lo anterior, ha generado formas alternas para los procesos cognitivos y para la comprensión de la comunicación en general y la científica en particular.

Una de las tendencias internacionales en el área de la información apunta por producir mecanismos bajo el movimiento del acceso abierto, que permitan difundir documentos digitales en la Web u otros medios con propósitos educativos.

Desde una perspectiva bibliotecológica, el acceso abierto es un tema en estrecha relación con la educación en línea y la difusión de información en para actividades de los estudiantes. A partir de la educación universitaria en línea, el acceso abierto es un factor que influye en la construcción de conocimientos significativos, con base en la diversidad de recursos de acceso abierto a disposición de los estudiantes para sus actividades de aprendizaje mediadas por TIC.

El objetivo de este documento es destacar el impacto que poseen el acceso abierto y los recursos de acceso abierto como apoyo al trabajo de la educación universitaria en línea; mismos elementos que proponen practicas educativas innovadoras.

El presente documento consta de dos ejes temáticos, primero, se abordan el acceso abierto y la educación universitaria en línea como impulsores de prácticas



educativas innovadoras; segundo, se analizan las prácticas educativas innovadoras en la educación universitaria en línea a partir del uso e impacto de recursos de acceso abierto.

Acceso abierto y educación universitaria en línea: impulsores de prácticas educativas innovadoras

El acceso abierto

El siglo XXI ha postulado diversos paradigmas a la sociedad ante la incursión y utilización de TIC para diversos sectores de la misma. El acceso a la información mediante múltiples medios ha sido un tema relevante tanto en la producción de literatura como en las ventajas que dicho movimiento posee para efectos educativos.

Para las comunidades de usuarios actuales es evidente el impacto que tanto la infraestructura como los recursos de información producidos con tecnologías que proponen llevar a cabo actividades de aprendizaje, académicas y de investigación.

Para la educación superior, particularmente en la Universidad, son relevantes los efectos producidos entre el acceso a la información mediante múltiples medios y puntos de referencia para la recuperación de información, como el aprovechamiento de la información disponible para efectos cognitivos de la comunidad.

Asimismo, ante la diversidad de información producida con tecnologías informáticas, el acceso a la información representa un movimiento social que permea en las estructuras académicas, educativas, culturales, entre otras, en términos de los beneficios y la significación que representa aquel movimiento.

Paralelamente, es necesario tener en cuenta que ante un mundo globalizado y en el contexto de la era de la información, el acceso a dichas manifestaciones es el eje mediante el cual las sociedades podrán asegurar su desarrollo sostenible, dado que la información en dichos estadios es considerada un insumo básico.

Ante tales panoramas, el acceso a la información es un tema coyuntural, y a su vez, relevante para la educación universitaria, y en particular, para la disciplina bibliotecológica, dado que a partir de las actividades, las funciones y los servicios de información que proporcionan las bibliotecas universitarias y académicas, se potenciará el uso, el aprovechamiento y el desarrollo de habilidades cognitivas e informativas relacionadas con la información y la educación.

Desde finales del siglo XX e inicios del XXI, instancias internacionales han puesto énfasis en analizar el fenómeno del acceso abierto, el cual se refiere a que la literatura científica tenga:



“ ... disponibilidad gratuita en Internet, para que cualquier usuario la pueda leer, descargar, copiar, distribuir o imprimir, con la posibilidad de buscar o enlazar al texto completo del artículo, recorrerlo para una indexación exhaustiva, usarlo como datos para software, o utilizarlo para cualquier otro propósito legal, sin otras barreras financieras, legales o técnicas distintas de la fundamental de acceder a la propia Internet.” (Budapest)

En la iniciativa referida, el acceso abierto representa múltiples ventajas en cuanto al uso de documentos para su copia, distribución, impresión, entre otras actividades.

Desde la perspectiva de los recursos de información, el acceso abierto apunta por lograr que las publicaciones científicas y las investigaciones en desarrollo (sean pre- o post-print) sean difundidas por diversos medios tecnológicos y, así fortalecer el inicio, el avance y la conclusión de dichas investigaciones.

Los recursos de acceso abierto son:

“ ... materiales en formato digital que se ofrecen de manera gratuita y abierta para educadores, estudiantes y autodidactas para su uso y re-uso en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” (Sicilia, 2001, p. 27)

Una perspectiva a considerar es el impacto que tienen los recursos de acceso abierto en la actualidad. Por consiguiente, a continuación se mencionan algunas ventajas de los recursos de acceso abierto:

- *Espacio-temporal.*
- *Producción de información.*
- *Actividades de aprendizaje.*
- *Progreso y difusión de investigaciones.*

Por su parte, también existen algunas desventajas en torno a los recursos de acceso abierto, tales como las siguientes:

- *Difusión.*
- *Uso inadecuado.*
- *Actividades de aprendizaje unidireccionales.*
- *Brecha tecnológica.*
- *Dependencia tecnológica.*

Ubicar tanto las ventajas como las desventajas del acceso abierto desde la perspectiva que este trabajo propone resulta de particular relevancia, debido a que permitirá comprender el impacto que posee el acceso abierto y los recursos de información para fines educativos.



En suma, el acceso abierto tiene en los recursos de información un elemento sustancial para dicho movimiento, ya que es información objetivada que apoya el desarrollo del mismo, así como también, proporciona apoyo al desarrollo, que a su vez, fortalece el proceso de la educación universitaria en línea.

La educación universitaria en línea

La educación en la sociedad contemporánea desempeña un papel central, porque impulsa la conformación de una sociedad informada con base en el acceso a la información, la reflexión y la crítica de la misma.

La educación es considerada un bien público de suma relevancia que le corresponde por derecho a los ciudadanos. La educación superior, a partir de la Universidad, representa la profesionalización, la especialización y la formación de ciudadanos responsables y conscientes de su contexto.

Ante tal panorama, el desarrollo de cursos en línea ha tenido amplio impacto en la sociedad actual, así como el uso intensivo de recursos de acceso abierto para apoyar la construcción de conocimientos.

De modo que la educación en línea es un proceso en el que: al no darse contacto directo entre educador y educando se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la “distancia” es la que valoriza el “diseño de instrucción” en tanto que es un modo de tratar y estructurar los contenidos para hacerlos aprendibles. En la educación en línea, al ponerse en contacto el estudiante con el “material estructurado”, es decir, contenidos organizados según su diseño, es como si en el texto o material, y gracias al diseño, estuviera presente el propio profesor. (García, 2002, p. 22)

Otra perspectiva sobre la educación en línea, se refiere a aquella como:

“un enfoque de enseñanza y aprendizaje que utiliza Internet para comunicar y colaborar en un contexto educativo. Incluye la tecnología que sirve de suplemento a la formación tradicional mediante los componentes basados en Internet y los ambientes de aprendizaje donde el proceso educativo se experimenta online.” (Palloff, 1999, p. 15)

Ciertamente, dicha modalidad basada en el uso de TIC se define como una propuesta flexible, individualizada e interactiva, con el uso y la combinación de diversos materiales, formatos y soportes de fácil e inmediata actualización.

Uno de los principales objetivos de la educación en línea es utilizar los recursos abiertos educativos como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje con la finalidad de formar individuos que sean capaces de usar aquellos para informarse, comunicarse y



aprender en conjunto con las habilidades que les permitirá procesar información y construir conocimientos.

Indudablemente, la educación en línea está experimentando un notable crecimiento en los últimos años. En algunos casos, se habla de una supremacía del canal en línea de cara a la transmisión sobre determinados tipos de información, particularmente aquella sujeta a una interacción intensa entre profesor-alumno y con los alumnos entre sí. (Dans, 2009, pp. 22-30)

Actualmente, las universidades públicas nacionales e internacionales ofrecen licenciaturas, maestrías y posgrados en las diferentes disciplinas científicas y humanísticas, lo que ha generado el creciente desarrollo de cursos en línea y que declinan en el e-learning. (Ortega)

En este sentido, los desarrollos tecnológicos informáticos durante la última década que han sido socializados por Internet y la www, han ampliado la gama de oportunidades para que los servicios de información de las bibliotecas universitarias lleguen a los estudiantes en línea, que a su vez, repercute en la oferta sobre diversas experiencias de aprendizaje interactivo a partir de los recursos de información de acceso abierto disponibles.

Por su parte, para el presente trabajo resulta fundamental la relación entre las bibliotecas y la educación en línea con la premisa de: formar e informar ciudadanos conscientes y responsables socialmente ante un mundo globalizado permeado de tendencias tecnológicas, informativas y culturales.

Ante tal panorama, una tarea principal de las bibliotecas será contextualizar las demandas y las problemáticas de los grupos de usuarios contemporáneos en torno al acceso a la información, puesto que las bibliotecas tradicionales están diseñadas para utilizar las colecciones impresas; mientras que por las formas alternas de aprendizaje en línea, las bibliotecas universitarias deberán reestructurar sus servicios para atender a los usuarios sin importar la ubicación de éstos; misma reestructuración que tiene como base el acceso a los recursos disponibles en Red.

Desde esta perspectiva, los servicios de información en relación con el acceso abierto son considerados medios -(Mitchell, 19992, p. 3)- para recuperar los documentos disponibles, ya sea en plataformas educativas, bibliotecas, repositorios institucionales, bibliotecas digitales, entre otros.

En general, el acceso abierto desde la perspectiva de la educación en línea es considerado como:

“ ... aquel derivado de la producción científica o académica sin barreras económicas o restricciones derivadas de los derechos de copyright sobre los mismos. Esta producción engloba no sólo artículos publicados en revistas, sino también otro tipo de documentos



como objetos de aprendizaje, imágenes, datos, documentos, audiovisuales, etc. El acceso es online a través de Internet y salvo limitaciones tecnológicas y de conexión a la red del usuario no debería estar restringido por otro tipo de imposiciones". (Suber, 2010)

Bajo este orden de ideas, el acceso adquiere dos perspectivas: primero, como proceso para el acercamiento con la información, a partir de la identificación y el registro de documentos en catálogos, repertorios bibliográficos impresos o en línea, bases de datos, discos compactos, entre otras fuentes multimedia; y segundo, por la disponibilidad y el uso significativo de la información.

En el panorama actual, los servicios de información deberán estar en consonancia con los ambientes digitales en cuanto a la accesibilidad de la información producida y disponible vía Internet, con el firme propósito de que los recursos de acceso abierto apoyen los procesos de educación en línea.

Los recursos de información, sean impresos, digitales o híbridos, representan para la educación en línea un factor sustancial para los fines cognitivos que busca aquella, en tanto que son materia prima objetivada que apoyará la construcción de conocimientos significativos.

Los recursos educativos abiertos son de vital importancia para apoyar las funciones de la educación en línea, los beneficios de utilizar este tipo de recursos radica en que las instituciones de educación superior hagan uso de ellos con la finalidad de ofrecer la información con la intención de ponerla a disposición de los estudiantes y los profesores que participan en el proceso de la educación en línea.

La UNESCO define a los recursos educativos abiertos como:

"... El material basado en red que se ofrece de forma gratuita y abierta para ser reutilizado en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación." (D'Antoni, 2007, p. 3)

Sin duda, los recursos educativos abiertos requieren de sistemas tecnológicos que sirvan como soportes para alojar la información y nutrir el aprendizaje que tanto el profesor como los estudiantes necesitan para trabajar en la modalidad en línea.

Por lo que en la educación en línea podemos considerar como pilares del proceso de enseñanza, a los siguientes recursos de información:

1. *Plataformas educativas.* La educación a través de la Red ha recurrido al uso de herramientas estandarizadas, o por desarrollo propio, para llevar a cabo la interacción entre los diversos participantes en el proceso -profesores, alumnos, supervisores, tutores, encargados de administración, etc.-; dichas herramientas son conocidas como Learning Management Systems (LMS).¹ (Boneu, 2007)

Las plataformas educativas o LMS ofrecen a los alumnos un entorno cerrado y controlado en el que las instituciones académicas pueden establecer elementos correspondientes a funciones, tales como: áreas de recursos de información, foros de



interacción entre alumnos y profesores, herramientas como casos o notas técnicas, herramientas de retroalimentación, módulos educativos de contenidos, calendario de cursos, mecanismos de comunicación, buzones de transferencia para entrega de actividades de alumnos, entre otros; y así, intentando proporcionar un ambiente lo más uniforme y familiar posible. (Coates, 2005, pp. 19-36)

El uso de plataformas de aprendizaje va a permitir registrar, almacenar y distribuir aquellos recursos abiertos educativos que el profesor necesite para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje; dado que en una sociedad en la que está presente la tecnología el factor latente de aprender a aprender es cada vez más importante.

La incorporación de las plataformas al ámbito educativo, no sólo debe centrarse en la inclusión de los materiales didácticos, sino también en el trabajo colaborativo que fomentan estos entornos, así como las habilidades didácticas que se pueden generar con su aplicación.

Ante la proliferación de la formación en línea, se han generado gran cantidad de herramientas que ayudan al desarrollo de la enseñanza virtual y de los materiales educativos, un par de ejemplos relevantes son: Dokeos y Moodle. Estas mismas herramientas han sido desarrolladas en torno al ámbito educativo en línea, otorgándole gran interés pedagógico, ya que potencian la educación autorregulada, diversifican cursos de acuerdo con los perfiles y las demandas de los estudiantes, albergan recursos de información, incrementan mecanismos de comunicación e interacción entre los actores de la educabilidad en línea, entre otros aspectos.

En los referidos espacios, los recursos educativos son depositados por el profesor quien selecciona y organiza los materiales, mismos que pueden presentarse mediante archivos de Word, presentaciones en power point, audios, vídeos, wikis, blogs por solo citar algunos ejemplos. Contar con estos materiales servirá para el diseño de las actividades de aprendizaje con las que trabajarán los alumnos para llevar a cabo la construcción de conocimientos.

Por otra parte, las plataformas educativas y los tipos de herramientas disponibles son imprescindibles para el aprendizaje educativo y didáctico de los alumnos, ya que formulan los objetivos idóneos para establecer congruencia con los contenidos, los procedimientos y los resultados definidos.

De esta forma, podemos afirmar que el marco virtual es un medio altamente cualificado para la enseñanza en línea, no sólo como espacio formativo sino como experimento social de aprendizaje personalizado, autodidacta y altamente reflexivo. Depositando en las plataformas las destrezas didácticas pertinentes para el desarrollo de los contenidos educativos, y así, contribuir con una educación tecnológica integral.

2. *Repositorios institucionales.* Son apoyo para la educación en línea. Tales recursos se consideran como:

“...un conjunto de servicios que ofrece la Universidad a los miembros de su comunidad para la dirección y distribución de materiales digitales creados por



la institución y los miembros de esa comunidad. Es esencial un compromiso organizativo para la administración de estos materiales digitales, incluyendo la preservación a largo plazo cuando sea necesario, así como la organización y acceso o su distribución” (Lynch, 2003, pp. 1-7)

Bajo este contexto, los profesores son actores principales que se auxilian de estos recursos para desarrollar sus asignaturas y para el diseño de actividades de aprendizaje tanto con revistas electrónicas como con documentos en texto completo, lo que garantiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la tarea sustancial del profesor como facilitador de este proceso.

Paralelamente, el apoyo de las bibliotecas universitarias para la educación ha sido tal, que se han desarrollado repositorios institucionales para: (Barton, 2005)

- o Comunicación académica.
- o Conservación de materiales de aprendizaje y de cursos.
- o Publicaciones electrónicas.
- o Organización de documentos sobre investigación.
- o Conservación de bibliotecas digitales.

Ante tales planteamientos, los repositorios han venido a ser para la educación en línea recursos de información innovadores, dado que incrementan las posibilidades de aprendizaje, el autodidactismo, la construcción de conocimientos, las estrategias alternas para difusión de información mediante TIC, entre otras actividades mediadas por las TIC.

Por su parte, el marco de acción en el que los recursos supracitados adquirirán amplio impacto son las bibliotecas, mismas que son instituciones de primer orden en materia de organización y difusión de recursos de información en estrecha relación con la educación, ya que poseen los medios, las estrategias y la visión para incrementar las alternativas para que los profesores y los estudiantes tengan acceso a tales recursos, y apoyar la educatividad en línea.

Una de las prioridades de las bibliotecas en el marco de la educación superior, presencial y en línea, apunta por la producción de bibliotecas digitales que alberguen los recursos de acceso abierto; y así, proporcionar a los usuarios puntos de acceso abiertos a la información, de fácil uso y que desde un solo lugar puedan localizar y recuperar la información que requieran.

En suma, ante el desarrollo del acceso abierto desde la perspectiva académica, los recursos de acceso abierto representan diversas ventajas en términos de aprendizaje virtual, y que en consonancia con las funciones de las bibliotecas universitarias, ambos son ejes articuladores para que los estudiantes usufructúen la información disponible en la Red. Tales ventajas, usos y finalidades pueden ser comprendidas desde la perspectiva educativa como prácticas educativas innovadoras en los contextos educativos universitarios en línea.



Prácticas educativas innovadoras en educación universitaria en línea

Los contextos educativos actuales en materia de procesos de enseñanza-aprendizaje, mediación entre información y estudiantes, acceso equitativo a la información, entornos para llevar a cabo actividades educativas, son temas coyunturales de la sociedad contemporánea.

Para objeto del presente documento, y en estrecha relación con los entornos educativos de aprendizaje universitarios en línea, las bibliotecas universitarias son comprendidas como espacios que propician endógena y exógenamente práctica educativas innovadoras en el contexto universitario actual.

Dichas actividades en los contextos educativos en línea son promotores de prácticas educativa innovadoras vistas como un todo, ya que desde su puesta a disposición en entornos electrónicos e informáticos, la elaboración de currículos universitarios, la digitalización de recursos de información, la praxis de las plataformas educativas, entre otros aspectos, son factores significativos para el desarrollo de la educación en línea.

Las prácticas educativas desde la perspectiva general pueden considerarse como aquellas estrategias, destrezas y habilidades que se generan en los ciudadanos para aprender a aprender, para asimilar y comprender la información, así como generar procesos de metacognición y de autopoiesis.² (Luhmann, 1996, p. 27)

Desde la perspectiva educativa en línea, las prácticas educativas innovadoras pueden considerarse todas aquellas actividades que por sus objetivos y estructura potencian en forma simulada ejercicios de la realidad en el campo de la construcción de conocimientos significativos. Es decir, que mediante funciones informáticas y el aprendizaje autorregulado, los estudiantes en conjunto con los tutores en los ambientes educativos, promueven la asimilación, la comprensión y la construcción de aprendizajes significativos.

Ahora bien, desde la disciplina bibliotecológica las practicas educativas concebidas desde la educación en línea son consideradas promotoras del ejercicio de habilidades y destrezas para el usufructo de la información en cuanto a la búsqueda para su localización, recuperación, análisis, reflexión y comprensión. Dicho proceso desde la educación en línea es visto como el saber hacer, lo que indudablemente se ve reflejado en el acceso a la información, en las prácticas educativas y en los recursos de acceso abierto, los cuales son proporcionados como servicios de información a través de bibliotecas universitarias.

Por su parte, el contexto de la educación universitaria en línea es un ambiente propicio tanto para la producción como para el desarrollo de prácticas educativas



innovadoras, acordes con los requerimientos socioculturales de la sociedad de la información y del conocimiento en materia de dinamismo, transmisión de información, acceso a la información, acceso a recursos educativos abiertos, así como para potenciar la sensibilización y la vivencia de situaciones como eje articuladores de aprendizajes significativos sobre determinada área de estudio y/o asignatura.

Para estos ambientes educativos, los recursos de acceso abierto son una parte vertebral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que su influencia en tales procesos es nodal. Entre las principales características de los recursos referidos se localizan las siguientes: son recursos digitales, son interoperables, fomentan la educación y la investigación. En paralelo, los recursos de acceso abierto potencian diversas prácticas educativas en el marco de la educación universitaria en línea.

Prácticas educativas en la educación universitaria en línea: la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información En Línea

Las modalidades educativas en línea poseen diversas tendencias estrechamente relacionadas con efectos sociales contemporáneos, tal es el caso de la globalización y la tecnología. (OCDE, 2008, pp.22-27) Por lo que dichos movimientos permean significativamente en el desarrollo de métodos y estrategias educativas para alcanzar los paradigmas sociales contemporáneos.

Al respecto, las principales características de los efectos globalizadores en la educación, son las siguientes: la internacionalización de los currículos, la fuerza de trabajo basada en información y conocimiento, los aprendizajes autónomos – estudiantes independientes-, el establecimiento de redes institucionales educativas, la divulgación de investigación científica y humanística, el uso de entornos educativos formales e informales, el fomento para la metacognición y la autopoiesis como factor del desarrollo sustentable.

Por su parte, las particularidades de las tecnologías informáticas son sustanciales para el caso de la educación en línea y de los recursos de acceso abierto, algunas son las siguientes: potenciar el uso de la Web social, que a su vez, impulsa el desarrollo, la colaboración, la transmisión y la socialización de información, fomentan la comunicación sincrónica y asincrónica, demandan la formación de competencias en el uso de herramientas tecnológicas, impulsan el acceso democrático a la información, estimulan la construcción de conocimientos globales, entre otros aspectos.

Tanto en los aspectos globalizadores como en los aspectos tecnológicos, una idea principal a tener presente y comprender es que aún cuando la tecnología



contemporánea –informática– sea fácil de usar, no necesariamente indica que sabremos aprender.

Tal premisa nos remite a considerar aspectos generales y objetivos en cuanto al proceso educativo en línea con base en la organización y la elaboración de prácticas educativas innovadoras que potencien aprendizajes significativos en los contextos virtuales.

Desde este documento, se consideran que los efectos y los panoramas socioculturales actuales, propugnan porque la educación universitaria en línea es productora e impulsora de las siguientes prácticas educativas innovadoras:

- *Dinamismo.* El uso de herramientas tecnológicas e informáticas aplicadas pertinentemente a contextos educativos producen efectos en el estudio autorregulado – autonomía –, fomentar intereses en el intercambio y la transferencia de información, que a su vez, repercute en procesos de aprendizaje transfronterizos,³ pone de manifiesto la ubicuidad del aprendizaje mediado por TIC, demanda la actualización constante, que a su vez, repercute en el aprendizaje continuo, entre otros factores.

Por tanto, el dinamismo es un factor que ha adquirido ubicuidad en los paradigmas sociales contemporáneos, por lo que en el caso de la educación universitaria en línea, al ser mediadas por TIC y con base en fundamentos educativos e informativos, son agentes potencialmente productores de prácticas educativas innovadoras.

- *Vivencias virtuales.*⁴ La explosión y la aplicación de tecnologías informáticas y telemáticas permean en contextos sustanciales para complementar y/o extender los procesos de aprendizaje, mismos que mediante las vivencias virtuales⁵ simulan ejercicios de la realidad.

Las acciones virtuales poseen diversas finalidades, tales como las siguientes: promueve la valoración social, cultural e histórica de manifestaciones socioculturales, ejercita la toma de conciencia sobre determinadas representaciones, promueve el conocimiento *a priori* sobre objetos socioculturales,⁶ garantiza permanencia material,⁷ entre otras.

Las vivencias virtuales son prácticas que de facto promueve la educación universitaria en línea, que a su vez, son consideradas estrategias de aprendizaje que promueven acciones sensoriales y procesos cognitivos significativos.

La diversidad de vivencias virtuales son actualmente recursos usufructuados por entidades culturales como museos, bibliotecas, hemerotecas, entre otros espacios. De ahí, que al considerar utilizar aquellos en la educación en línea las prácticas cognitivas, sensoriales y procedimentales de los estudiantes se basará en ejercicios simulados a la realidad, que a su vez, repercutirán en aspectos relevantes de la construcción de conocimientos, sea para fines académicos u objetivos generales.

- *Sensibilización.* El dinamismo y las vivencias virtuales son sustanciales elementos para promover la sensibilización cognitiva de los estudiantes y/o ciudadanos, ya que



mediante ejercicios teóricos y prácticos en espacios educativos en línea promotores de asimilación y comprensión conceptuales, generan actitudes sensoriales respecto a la significatividad de la educación, la información y la aplicación de aquellos para la construcción de conocimientos significativos.

En paralelo, en la sensibilización los efectos informáticos son promotores de sensaciones que se equiparan a las producidas por acciones presenciales. Por tanto, promueven la sensibilización cognitiva, misma que repercute en la asimilación y acomodación conceptual.

- *Acceso abierto a recursos.* Los recursos de acceso abierto son objetos digitales informativos que tienen por finalidad ser utilizados en actividades académicas y de investigación.

La relevancia del tener acceso a tales recursos radica en la potencia que proporcionan a la socialización de información, la cooperatividad, el flujo de información, la espacio-temporalidad, disposición de información actual y verosímil, entre otras particularidades.

Los recursos de acceso abierto vienen a ser para la sociedad actual y para la educación en línea, elementos sustanciales del proceso de aprendizaje, ya que en aquellos recursos se ponen de relieve explícitamente aspectos relevantes de la educación contemporánea, tales como: ubicuidad, interactividad y accesibilidad.

Los mencionados recursos son fuentes primordiales para sustentar y complementar la formación de estudiantes, por lo que son agentes que desde bibliotecas universitarias presenciales y/o digitales deberán ser difundidos por los tutores para ser utilizados en ambientes educativos en línea. Por tanto, se requiere que tanto docentes como estudiantes posean las habilidades y las destrezas para usar, recuperar, organizar y reflexionar la información de recursos.

Al respecto, un elemento importante sobre dichos recursos es que los estudiantes y los tutores realicen procesos educativos e informativos para el tratamiento de recursos de acceso abierto, porque de tal manera, que dichos actores estarán preparados para usufructuar aquellos recursos, tanto para aspectos cognitivos –preferentemente– como para cuestiones generales.

La justificación para comprender que los recursos de acceso abierto potencian prácticas educativas innovadoras, radica en el impacto que se logra por aquellos en materia de: socialización de información mediadas por TIC, democratización de información, acceso equitativo a la misma, entre otros aspectos. No obstante, resulta pertinente tener presente que grandes cantidades de información no garantizan la construcción de conocimientos; misma finalidad en la que será transversal la participación de los tutores, los estudiantes y las actividades a través de entornos virtuales de aprendizaje y/o bibliotecas universitarias.

En razón de la comprensión sobre el impacto que poseen los recursos de acceso abierto en procesos educativos, algunas prácticas educativas con base en el usufructo de tales recursos para la educación en línea, son las siguientes: actualización de contenidos



educativos, estrategias textuales para aprendizaje, intercambio de información constante, aprendizaje colaborativo, entre otras.

Asimismo, mencionaremos algunos principales recursos de acceso abierto para utilizar y difundir en ambientes educativos presenciales y en línea, tales como los siguientes: revistas de acceso abierto, revistas digitalizadas de acceso abierto,⁸ artículos en texto completo, capítulos de libro en texto completo, tesis, objetos de aprendizaje,⁹ bases de datos referenciales y de texto completo, repositorios institucionales,¹⁰ bibliotecas digitales, Internet,

En consecuencia, la diversidad de recursos de acceso abierto poseen la característica de ser producidos con infraestructura tecnológica e informática, y comparten un objetivo común que es: el uso, la recuperación, la difusión y el aprovechamiento de los mismos con fines educativos, académicos y de investigación.

Las prácticas educativas innovadoras mencionadas con anterioridad, ponen de manifiesto los alcances y las potencialidades que la sociedad y la educación requieren, para que aunado a los paradigmas sociológicos contemporáneos mediados por TIC, la educación en línea tenga repercusiones en tales efectos, así como también, sea un área que gradualmente refuerce sus particularidades en la educabilidad y la educatividad centradas en los estudiantes, en la demanda de docentes con competencias didácticas, teóricas, tecnológicas e informativas, en la ampliación del panorama informativo como recursos sustentables de procesos cognitivos significativos, y en beneficio de la sociedad respecto a la autopoiesis como factor medular que garantizará a los ciudadanos el aprendizaje continuo, así como las herramientas metodológicas, pragmáticas, teóricas e informativas para desarrollarse social y profesionalmente.

Para el caso específico de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información en línea, se han desarrollado a partir de la elaboración la currícula las siguientes prácticas educativas innovadoras:

- *Organización de materiales antiguos.* Es una asignatura que *de facto* tiene estrecha relación con la praxis de la teoría. Dado que los fundamentos teóricos de la organización de información respecto a manifestaciones bibliográficas y antiguas, debe ser realizada en razón de necesidades informativas, requerimientos cognitivos, y normatividades internacionales; la finalidad de tales aspectos es: que los registros elaborados sean una radiografía de los elementos informativos que posee determinado documento.

Para lograr los objetivos de la asignatura en entornos educativos en línea, se proporciona un marco pertinente para el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, tales como el uso de recursos de acceso abierto en dos sentidos, en primera instancia, para sustentar la elaboración de registros y organización de información; en segundo lugar, por la consulta de algún documento puesto a



disposición en acceso abierto y ser sujeto a organizar determinado documento con recursos de consulta abiertos.

Tal proceso es una práctica educativa innovadora ya que es desarrollado en ambientes educativos en línea, utiliza recursos de acceso abierto, es sujeto a procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, fomenta la ubicuidad, impulsa el aprendizaje autorregulado, esta en asonancia con el trinomio: cantidad-espacio-tiempo y fomenta desde el aspecto educativo la autopoiesis de la organización de información sobre materiales antiguos, entre otros aspectos.

- *Consulta I y Consulta II.* Si bien es cierto, la orientación de las prácticas educativas innovadoras se fundamentan en la adquisición de conocimientos a través de la simulación de ejercicios reales, es decir, en la educación en línea se diseñan estrategias de aprendizaje que permitan aplicar en los ambientes virtuales de aprendizaje diversos ejercicios que servirán como base para brindar un buen servicio y apoyar la construcción de conocimientos, a partir de la recuperación de información.
- *Historia del Libro y las Bibliotecas I y II.* Como parte de las prácticas educativas innovadoras, un ejemplo de aquellas en la referida materia son las visitas virtuales a museos y bibliotecas con la finalidad de conocer e identificar las características propias que poseen este tipo de exposiciones y manifestaciones culturales. De tal manera, las visitas virtuales propician que el alumno adquiera las habilidades y la apreciación artística y cultural de este tipo de lugares puesto que la bibliotecología se suma a la interdisciplinariedad en las demás áreas del conocimiento.

Con base en los ejemplos citados, es la manera en cómo se aplican las prácticas educativas innovadoras en un entorno de educación universitaria con nuevas formas de aprendizaje sustentadas en la educación en línea y apoyadas por recursos de acceso abierto que se encuentran albergados en bibliotecas universitarias, y que son proporcionados mediante los servicios de información. Sin embargo, no debemos olvidar que también en esta licenciatura está presente las redes sociales con la interacción a través de blogs lo que indudablemente forma parte de las practicas educativas en la modalidad en línea. Finalmente, es importante comentar que a medida que las TIC cambien las prácticas educativas deberán adaptarse a dichos contextos que son sustanciales para el ámbito educativo contemporáneo.



Consideraciones finales

La perspectiva desde la que se aborda el acceso abierto en el presente trabajo, apunta por considerarlo como un movimiento social que desde sus implicaciones académicas, se postula como elemento vertebral para el desarrollo cognitivo de los ciudadanos, a partir del acceso a recursos de información.

Ante las múltiples particularidades y problemáticas a las que se enfrenta el acceso abierto, es esencial comprender que tal movimiento representa para la sociedad en términos generales: mayor uso de información, que a su vez, incrementará en los ciudadanos la conciencia, la reflexión y la valoración de la representatividad de la información, a partir de fomentar en espacios educativos en línea el saber hacer sobre el proceso de la información.

Por lo que respecta a la educación en línea, ésta ha resultado de suma relevancia para la sociedad, dado que ha sido estructurada en forma alterna a la educación presencial y, como respuesta a los requerimientos sociales y laborales del siglo XXI.

Indudablemente, la educación en línea utiliza intensivamente recursos de acceso abierto para sus actividades sustanciales. Por lo que para esta modalidad, el acceso abierto representa la visibilidad, la recuperación de documentos académicos y científicos en texto completo para cualquier usuario, en razón de promover e impulsar el desarrollo de prácticas educativas innovadoras.

Asimismo, el acceso abierto resulta ser uno de los mejores medios para favorecer las prácticas educativas que se realizan en la educación en línea, tales como: recuperar documentos en texto completo, mejorar los documentos digitales para diseñar y mejorar las actividades de aprendizaje, apoyar la función de los tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos.

Podemos concluir que las prácticas educativas innovadoras son actualmente la columna vertebral para nutrir los cambios sustanciales que se están generando en el campo educativo y de manera particular en la bibliotecología. Asimismo, contar con recursos de acceso abierto para apoyar estas prácticas educativas es sustancial para lograr una adecuada formación en el estudiante.

En suma, el acceso abierto permea en diversas áreas del conocimiento, y tanto en materia bibliotecológica como educativa es sustancial, debido a que a partir de aquel los ciudadanos poseerán los medios y los puntos de acceso para recuperar información con la finalidad de apoyar el inicio, el desarrollo y la conclusión de actividades de aprendizaje, académicas y de investigación.

También, no obstante los diversos temas pendientes por tratar en torno al acceso abierto, para este trabajo se considera que la relación entre acceso abierto,



recursos y educación universitaria en línea desde la perspectiva bibliotecológica se encuentra en franca posición para el desarrollo y el fortalecimiento de prácticas educativas innovadoras fundamentadas en el aprovechamiento de la información.

Referencias bibliográficas

-
- ¹ Learning Management System (LMS) son sistemas que permiten organizar materiales y actividades de formación en cursos, hacer seguimiento de su proceso de aprendizaje lo que permite gestionar cursos de formación a distancia. Cfr. BONEU, Josep. Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos. Contenidos educativos en abierto: monográfico en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 4, 1, 2007. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- ² La autopoiesis se refiere al poder que confiere todo “saber hacer” Cfr. LUHMANN, N. Conciencia y comunicación. En *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana, 1996. p. 27.
- ³ Un ejemplo es la internacionalización de los currículos, en los que de acuerdo con efectos globalizadores, se pueden llevar a cabo actividades educativas sin límites espacio-temporales, es decir, mediante entornos virtuales de aprendizaje, por ejemplo.
- ⁴ Planteada principalmente para desarrollarse en el área de las humanidades y las ciencias sociales.
- ⁵ Recreaciones sobre determinadas manifestaciones y/o representaciones antiguas y/o contemporáneas, y cuya particularidad es que son mediadas por herramientas informáticas.
- ⁶ Generar y/o promover intereses sensoriales para que los estudiantes y/o ciudadanos busquen entrar en contacto visual directo con las representaciones. Un ejemplo, son las visitas a museos, bibliotecas, hemerotecas, entre otros espacios, y que mediante ambientes virtuales pueden ser una invitación para su posterior visita presencial a tales objetos. En tal sentido, las vivencias virtuales pueden considerarse una extensión de contextos culturales.
- ⁷ Fungen como agentes para la preservación y la conservación de las manifestaciones culturales.
- ⁸ Un ejemplo al respecto: Portal de revistas científicas arbitradas de la UNAM: <http://www.revistas.unam.mx/index.php>



- ⁹ Los objetos de aprendizaje para la educación en línea consisten en: archivos digitales como texto, video, página web, fragmentos, autocontenidos reusables y de alta calidad que se pueden combinar en cursos, actividades de aprendizaje, entre otros. Actualmente, en la educación en línea los audios y los videos tienen amplio uso didáctico para construir conocimientos
- ¹⁰ Algunos son: DOAJ (Directory of Open Access Journals); SCIELO (Scientific Electronic Library Online); HUMANINDEX-UNAM.

Obras consultadas

- Barton, M.R. (2005) Cómo crear un repositorio institucional: manual Leadirs II. Disponible en: <http://www.recolecta.net/buscador/documentos/mit.pdf>
- Boneu, Josep. (2007) Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Contenidos educativos en abierto: monográfico en línea. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 4, 1. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- Budapest Open Access Initiative (BOAI). Disponible en: <http://www.soros.org/openaccess/>
- Coates, H y James, R. (2005) A critical examination of the effects of Learning Management Systems on university teaching and learning. Tertiary Education and Management. 11.
- Dans, Enrique. (2009) Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 6, 1.
- D'antoni, Susan. (2007) Open Educational Resources and Open Content for Higher Education. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 4, 1. UOC. p. 3. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/eng/dantoni.pdf>
- García Aretio, Lorenzo. (2002) La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.
- OCDE. (2008) El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos. España: OCDE-Junta de Extremadura.
- Lynch, C. A. (2003) Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age. ARL. 226.
- Luhmann, N. Conciencia y comunicación. (1996) En La ciencia de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana.
- Mitchell, W. (1992) Access: the key to public service. En Access services in libraries: new solutions for collection management. New York: Haworth.



Ortega y Amieva, Alejandro. La educación a distancia. Disponible en:
<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/O/EducADis-Ortega.htm>

Palloff, R y Pratt, K. (1999) Building learning communities in cyberspace. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Sicilia, Miguel-Ángel. (2007) Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 4, 1. Disponible en línea: www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/sicilia.pdf

Suber, P. Open access overview. (2010). Disponible en:
<http://www.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm>.





Potencialidades de las Redes Sociales en la Educación

[REGRESAR](#)

*Autoras**

*Olga Nájar Sánchez
Sandra Patricia García Ávila
Claudia Liliana Sánchez*

Resumen

Las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) permiten generar nuevos espacios de comunicación, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de educadores, como una herramienta valiosa dentro de las TIC se encuentran las Redes Sociales de Conocimiento, siendo estas las que fortalecen habilidades de comunicación en la lectura y escritura en los estudiantes, pasando a ser los estudiantes actores activos y principales en los procesos de aprendizaje. La convergencia digital conlleva a las redes sociales a figurar en un primer plano, innovadoras en la forma de comunicación transmitiendo y generando nuevo conocimiento. El efecto que causan las redes sociales en las comunidades sociales, económicas y educativas es de gran impacto, pues rompe con algunas estructuras tradicionales pasando a unas organizaciones mediáticas. Hoy en día los lugares más remotos tienen la posibilidad de poderse

* **Olga Nájar Sánchez.** Docente de la UPTC en la Facultad de Educación. Licenciatura en Informática Educativa. Coordinadora Grupo de Investigaciones Ambientes Virtuales Educativos. Asesora de Investigaciones UPTC (2009 -02 a 2011-02). Secretaria de Consejo Académico (2011- II Semestre). Par Evaluador COLCIENCIAS. Ingeniera de Sistemas con Énfasis en Software. Esp. En Auditoría de Sistemas. Esp. En Computación para la Docencia. Magister en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Candidata a PhD en Ingeniería Informática, Universidad Pontificia de Salamanca Madrid, España. olnasa@hotmail.com, olga.najar@uptc.edu.co.

Sandra Patricia García Ávila. Docente de la Licenciatura en Informática Educativa. Facultad de Educación. Licenciada en Informática Educativa Candidata a Magister en Educación, UPTC. patozandra@hotmail.com sandrapatricia.garcia@uptc.edu.co Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Claudia Liliana Sánchez. Profesora de la UPTC. En la Licenciatura en Informática Educativa. Lic. en Informática Educativa. Esp. Gestión Educativa. Candidata a PhD. En Ciencias de la Educación. lilisan51@gmail.com, claudia.sanchez@uptc.edu.co Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación Ambientes Virtuales Educativos.

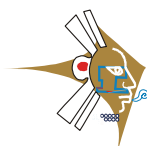
comunicar y acceder a la información de manera rápida y cómoda. Es así como la generación de conocimiento permite que se pueda construir con múltiples sociedades y a través de inteligencias colectivas en la Web 2. 0. Y así como lo plantea Castells (1997) las TIC están integrando al mundo en redes globales de instrumentalidad.

Palabras clave: Redes sociales de conocimiento, TIC, procesos educativos, gestión de conocimiento (GC).

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han favorecido de una manera u otra a las comunidades, las cuales tienen acceso a recursos y conocimientos que hace algunos años eran reservadas solo para algunas minorías que tenían un poder adquisitivo alto, es decir eran un lujo. Ahora se pueden enmarcar como accesibles a otras comunidades, permitiendo cambiar conductas y actitudes sociales. Las Redes Sociales de conocimiento convergen hoy en día en la sociedad como una de las estrategias contempladas en las Políticas Nacionales de Ciencia Tecnología e Innovación como se expresa en el Documento COMPES 3582 (Colombia), busca promover la apropiación social del conocimiento, a través de su difusión en medios de comunicación y formación de mediadores de ciencia Tecnología e Innovación, así como el apoyo a entidades que cumplen con esta labor, al igual en la ley de Tecnología 1341 (Colombia). Entonces, las instituciones educativas son las primeras llamadas a fortalecer estos procesos de incorporación de las TIC, desde el proyecto de investigación desarrollado en la Maestría de Educación de la UPTC, se busca el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, actividades que se trabajan en la Plataforma Moodle de la UPTC, el proyecto se trabaja con estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Matemáticas de la UPTC. El proyecto surge como una de las falencias que muestran los estudiantes de los primeros semestres de la Licenciatura en matemáticas de esta Universidad.

El proyecto está enmarcado dentro de las redes sociales de conocimiento donde los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas, fortalecen sus procesos de aprendizaje, con la incorporación de las actividades en la plataforma con una mejor integración, generando espacios de trabajo colaborativo apropiándose de estos recursos, pues ninguno quiere estar en desventaja con otro.



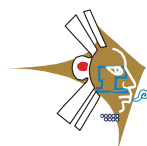
2. Surgimiento de las redes sociales de conocimiento y las potencialidades en los procesos educativos

El origen de las redes sociales, se presenta desde hace muchos años, como una forma de organización en los procesos de comunicación y a la vez de indagación en las diferentes comunidades. El término de redes sociales no es nuevo, hace parte del legado de la historia de la humanidad, se aclara que se ha venido trabajando y articulando a las redes sociales nuevas formas de interacción, haciéndolas más rápidas por la forma en que se pueden presentar. Las redes sociales surgen como una metodología en las ciencias sociales incluyendo, la sociología, la antropología, la psicología social y la economía entre otras. Al igual, genera un apoyo significativo en la física y la biología entre otras.

El término de red social lo definió el antropólogo Barnes(2000), para mostrar patrones de lazos, abarcando varios de los conceptos utilizados por diferentes científicos sociales los cuales denominan grupos delimitados (a las tribus y las familias) y categorías sociales (al género y la etnia), y así expandieron el uso de redes sociales sistemático

Las redes sociales han surgido de la teoría de grafos y simplemente se han renombrado porque si se mira hay que tener en cuenta que el grafo tiene una centralidad al igual que las redes sociales, el enfoque que se ha dado como alternativo surgió de una investigación en comunicación de redes sociales, realizada por Leavjtt. (1949), Mackenzjie (1964), Maucheux y Moscovici (1960), Nieminen(1973), Freeman(1977).

De otra parte también plantea Leavjtt. (1949), que las tres medidas de la centralidad están definidas en: Todas asignan a la estrella o rueda el máximo índice de centralidad, la otra hace referencia al cirulo y al grafo se asigna el índice mínimo y la última menciona que se pierde la jerarquización relativa de las formas intermedias. Desde estos autores la centralidad de una red social debe indicar un único punto como central en relación a los otros putos de la red. Las redes sociales han permitido construir un enfoque analítico y un paradigma con principios teóricos y líneas de investigación propias; donde la acción selectiva de los individuos permite generar una estructura basada en la teoría de grafos donde se identifican los nodos (entidades) o vértices y las relaciones como enlaces o aristas. Esta estructura ha permitido mostrar los diferentes tipos de interrelaciones que se pueden dar a partir de la estructura de una red social.



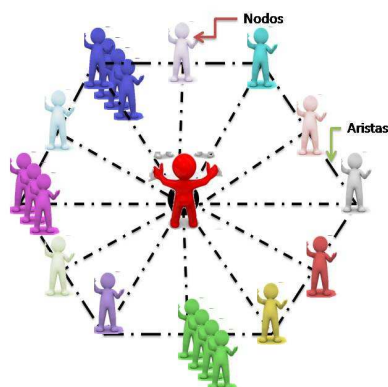


Figura 1. Las redes sociales están conformadas por Nodos y Aristas, con una centralidad, y a la vez cada uno de esos nodos puede ser centro de otras redes sociales

La intermediación de las redes sociales ha permitido que los nodos se conecten a los grupos y que de acuerdo al número de lazos muestre el número de personas que se conecta indirectamente en una red social. Los lazos que unen las redes sociales y articulan los nodos no más que un componente de un grafo que algunas ocasiones centraliza y aproxima el poder social que conecta a una red. Permitiendo que haya cercanía con un coeficiente de agrupamiento y un grado de cohesión en la medida en que se interactúa y se puede intercambiar conocimiento.

Teniendo en cuenta la estructura que generan las redes sociales de conocimiento, se ha enfocado la implementación de una red social para los estudiantes de La Facultad de Educación de la Licenciatura en Matemáticas resaltando la importancia que tiene la implementación de las redes sociales de conocimiento en la cotidianidad de la labor escolar de los estudiantes y de los profesores, para enfrentar con acierto y eficiencia el reto de la educación virtual, un apoyo de herramientas de las TIC como la plataforma.

Además se debe tener en cuenta el papel que juega el área de informática en la implementación de dichas redes sociales de conocimiento. Resaltar, que va a ser el apoyo para otras áreas del conocimiento y por supuesto del cambio y aceptación de esta herramienta por parte de los estudiantes y los profesores. Todo lo anterior, deja en evidencia el cambio que las redes sociales de conocimiento y la educación virtual, está ocasionando en la forma de dictar una clase en varias de las asignaturas, en este caso las TIC al servicio de las matemáticas. Y aunque ha sido lento el proceso de utilizar las redes



sociales de conocimiento en la enseñanza tradicional, poco a poco y con la capacitación docente que se está realizando, en un mediano plazo todos los profesores trabajaran de la mano con las redes sociales de conocimiento.

Las redes sociales han ido ganando un espacio en la educación, es muy importante, allí interactúan los profesores y los estudiantes utilizándola como una herramienta de apoyo en la labor docente y en el proceso de aprendizaje. Es así, como a través de pequeñas tareas se ha ido incursionando a la aula virtual, funcionado con la plataforma Moodle en forma interactiva donde los profesores y los estudiantes hacen sus aportes a esas tareas que se han dejado como actividades que refuerzan y afianzan los proceso de aprendizaje en una temática definida y a la vez, hacen uso de las TIC y fortalecen la redes sociales de conocimiento.

El desarrollo de contenidos en diferentes áreas del saber permite hacer apropiación e inclusión de las TIC, fortaleciendo habilidades, destrezas y competencias al implementarlas como herramientas mediadoras en los procesos educativos. Todo esto se evidencia con el desarrollo e implementación de tareas de más difícil comprensión para los estudiantes, así se logra demostrar por más que sea las actividades al incorporar las TIC disminuye el nivel de complejidad, se logra un grado alto de motivación e interés por desarrollar esas actividades que parecen complejas y difíciles.

a.Potencialidades de las Redes Sociales

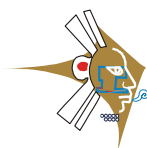
Las potencialidades de las redes sociales en la educación se pueden abordar desde las múltiples experiencias resultado de la práctica docente en la universidad, dentro de la asignatura TIC y ambientes de aprendizaje, que se incorporó dentro de los planes de estudio de todas las licenciaturas adscritas a la Facultad de Educación y de Estudios a Distancia (FESAD) de la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia (UPTC), a partir del primer semestre del año 2010. Es importante resaltar que la asignatura TIC y Ambientes de Aprendizaje, ha tenido una recepción favorable por parte de los estudiantes y más aún si se tiene el precedente de que los grupos son conformados por estudiantes de diferentes licenciaturas, pero todos provenientes de la Facultad de Educación. Con base a esto, se busca mostrar que, a pesar de la diversidad en las áreas de formación de cada uno de los estudiantes de la asignatura TIC y Ambientes de Aprendizaje, se ha tenido gran acogida por parte de los grupos; ya que desde la primera clase los estudiantes demuestran su interés por indagar y conocer como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC),



contribuyen en su proceso de aprendizaje no solo como estudiantes sino como futuros licenciados. Uno de los aportes a este proceso se ha evidenciado gracias al trabajo con redes sociales que han realizado estudiantes de idiomas y lenguas extranjeras, los cuales indagaron y mostraron como en las redes sociales (Facebook), se pueden crear foros de discusión donde pueden participar todos los contactos que estén interesados en el tema planteado, que en este caso se creó un foro denominado “errores idiomáticos” (creado por: Néstor Felipe Espitia Cabrejo), que consistía en que los participantes hacían sus aportes sobre los errores que se comenten al momento de hablar y escribir, como por ejemplo: los barbarismos (ejemplo: Filme, en vez de “film”.), vulgarismos (Son expresiones del habla inculta o informal), dequeísmos (Es empleo de la preposición “de” cuando el régimen verbal no lo admite), queísmos (Consiste en suprimir la preposición “de” que precede a la conjunción “que” cuando su uso es necesario) y cacofonías (se da la repetición de palabras o sílabas que suenan mal al oído, “finge gimiendo”) entre otros. De igual forma los estudiantes de la licenciatura en música, investigaron sobre la forma como la red social (Facebook) contribuye en la formación y aprendizaje musical; logrando demostrar por medio de encuestas y foros en línea, que esta red social hace parte de una de las herramientas de aprendizaje que más se emplea en el campo música; ya que rompe fronteras espacio – temporales y permite contactarse con el movimiento musical del mundo teniendo acceso a información muy variada e importante sobre conciertos, software para composición (FINALE), intérpretes, maestros y personajes ilustres de talla nacional e internacional de la música.

Las redes sociales poseen un potencial extraordinario que debe ser puesto a disposición de los estudiantes, de tal forma que dichas redes les permitan compartir y enriquecer su intelecto y su emotividad; estas deben ser utilizadas como un recurso valioso que fomenta y fortalece los procesos comunicativos e interactivos a nivel mundial. Para Hernández (2011) “lo malo no es que existan las redes sociales sino el uso que decida darles; esto se aplica a todos los medios y tecnologías de la comunicación que pueden usarse en beneficio de la formación de las juventudes de nuestro país en aras de otorgarle calidad y pertinencia al proceso de educación”.

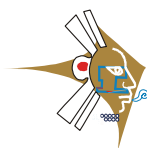
Otra potencialidad de las redes sociales en la educación, se ve reflejada en una estrategia pedagógica denominada: “LAS REDES SOCIALES COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR” Hernández y Correa (2011), esta estrategia fue desarrollada luego de determinar los factores que inciden en la convivencia de los estudiantes de los grados noveno, decimo y once de dos instituciones educativas del



departamento de Boyacá; que busca principalmente mejorar la convivencia escolar a través de la mediación, presencial y virtual, entre los estudiantes de las instituciones educativas. Para alcanzar este objetivo se utilizó la red social Facebook, para que los estudiantes perdieran el miedo expresar sus puntos de vista sin temor alguno, permitiendo fortalecer la crítica y la argumentación de sus opiniones con respecto a un tema de carácter institucional, sin dejar de lado la interacción con medios virtuales y la exigencia de una constante actualización para lograrlo.

Las redes de conocimiento también se han construido y fortalecido en la educación matemática, Jiménez (2005), “hace una aproximación a las necesidades y a los desafíos de la práctica pedagógica de la matemática y de la compleja tarea del profesor en su salón de clase. Así en el Grupo, procuramos siempre colaborar en la elucidación de esos desafíos, de las necesidades e intereses presentados por los integrantes, cualquiera que ellos fuesen. Así, por ejemplo: pensar en estrategias para la enseñanza, para mejorar la práctica pedagógica en la matemática, conversar sobre las incertidumbres y dudas en el trabajo del profesor frente a los innumerables problemas de la sociedad actual, reflexionar sobre aspectos teóricos de la Educación matemática”. Esta es una investigación en la que el autor, delimita un campo, foco y objeto de estudio en la que gracias a la profundización teórica y el acompañamiento al Grupo de Profesores de Matemática de Educación Básica y Media (GPAAE), se puede ver claramente una red de conocimiento en la que se intercambian experiencias, reflexiones, desafíos, necesidades, intereses, dificultades y estrategias que el docente puede incorporar en su salón de clase; es una red que muestra como las diferencias entre niveles de escolaridad (universitaria, básica y media) no es un impedimento para la construcción social de conocimiento.

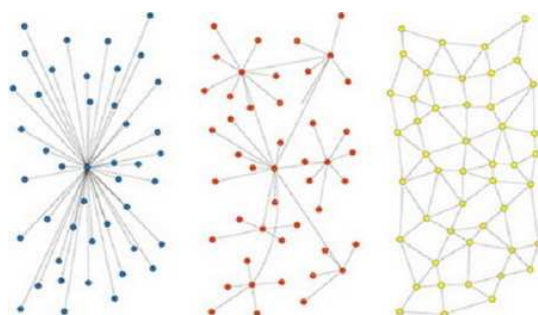
- Otra de las potencialidades que se observa a través de la plataforma es el proceso de interactividad en donde participa el docente y los estudiantes y la afinidad que puede dar al compartir conocimiento y que genera diversidad de criterios basados en el conocimiento que se tiene en un saber específico.
- Fortalece la libre expresión por parte de los estudiantes y los motiva a ser más realistas y críticos con respecto a los conceptos que emiten, pues las redes generan apropiación de conocimiento previo y hace que los estudiantes indaguen primero de lo que se quiere o se va a hablar en la red social. Para la red todos los participantes tienen el mismo nivel de importancia y se identifica el



estudiante desde los conceptos y sus puntos de vista en un área del saber planteada en la red social.

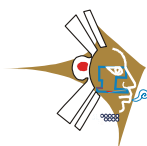
- Otra potencialidad que ofrece la red es poder entender a los demás desde sus puntos de vista sin descalificar a nadie.

Es importante mencionar que en el ámbito educativo se maneja la misma estructura de una sociedad, siendo los profesores y estudiantes los actores principales dentro de la red social de conocimiento de la institución educativa, se asocia el aula de clase como una pequeña sociedad y como lo plantea Haro (2008) “el aula es un lugar idóneo para la colaboración y el trabajo en conjunto”. Las redes sociales de conocimiento permiten fortalecer los procesos de aprendizaje ya sea de manera formal o informal, siempre y cuando exista una buena comunicación, el éxito está en comunicar bien lo que es. De esta manera se observa en este proyecto que al interactuar los estudiantes con la plataforma y poder desarrollar allí varias de sus actividades se fortalece el trabajo colaborativo, la socialización de los contenidos se hace mejor y más eficiente al igual que se genera creación de conocimiento apoyado de cierta forma con base en el uso de las redes sociales. Para poder tener éxito en el manejo de las redes sociales en los procesos educativos se debe “formar con paciencia”, pues esta es otra manera de poder incorporar estilos diferentes de comunicación según Marques (2007), a través de la Web 2.0 permite: buscar crear, compartir e interactuar on-line y en la mayoría de los casos en tiempo real, se asumen nuevos roles también por parte de profesores y estudiantes, en escenarios diferentes con una variedad de retos y desafíos en el proceso de aprendizaje.



a. Red Centralizada b. Red descentralizada c. Red Distribuida.

Figura 2. Topología de las redes más comunes, extraído del libro *El poder de las redes*, Ugarte (2008)



b. Las redes Sociales

La estructura de las redes se representa de varias maneras la red centralizada, la cual permite que a través de un solo nodo se conecten los otros.

En la red descentralizada lo que hace es coger varias redes centralizadas, pero tiene varios nodos que son centrales y la información no va estar ubicada en el mismo nodo, sino en diferentes. Y la red distribuida hay una combinación de nodos y cualquier nodo puede conectarse con otro, es totalmente independiente un nodo del otro.

En las redes sociales de conocimiento se pueden dar de diferentes formas una de ellas es la redes sociales de la UPTC, que se está proyectando dentro del grupo de matemáticas de segundo semestre se trabaja con una red centralizada, donde el nodo central es el profesor, y los estudiantes los otros nodos que se adhieren al nodo central. En la medida en que puede ir creciendo una red social de conocimiento se pueden ir dando las otras topologías.

Para Cardozo (2008) una red de conocimiento se define "como una comunidad de personas que, de modo formal o informal, ocasionalmente, a tiempo parcial o de forma dedicada, trabajan con un interés común y basan sus acciones en la construcción, el desarrollo y la compartición mutuos de conocimientos"

Para Gómez (2008), "las redes sociales trabajan con herramientas de la Web 2.0, la cual funciona como una ciudad en la que todos sus habitantes son participativos, la web 2.0 está basada en comunidades de usuarios con una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios".



Figura 2. Tomado de:

http://2.bp.blogspot.com/_e15oM4YH7Vc/S6rBIB0RIWI/AAAAAAAAABw/6J6Z0XoU370/s1600/redes_social_es_para_promocionar_tu_marca_articulo_portrait.jpg. Julio de 2011, las redes sociales en la educación superior.



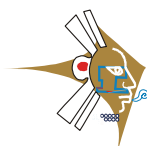
Por otro lado, para Rodríguez (2003) las redes de conocimiento son las "redes que se establecen entre los individuos, los grupos y las organizaciones donde no solamente son importantes las relaciones bilaterales, sino la integridad de las actividades desempeñadas por la propia red de conocimientos."

Según Casas (2001) estas redes "implican tanto la formación de redes profesionales y de entrenamiento, como de redes de difusión y transmisión de conocimientos o de innovaciones, que estarían dando lugar a la formación de espacios regionales de conocimiento"

Sin embargo, en un contexto más social y dinámico, " las redes sociales de conocimiento son las interacciones humanas en la producción, almacenamiento, distribución, transferencia, acceso y análisis de los conocimientos producidos por el hombre de manera sistemática (por la investigación) o por el interés personal o grupal por compartir datos de cualquier índole y a través de cualquier medio, generalmente electrónicos; con el objeto de desarrollar sus capacidades de creación, entendimiento, poder, estudio y transformación de la realidad que lo rodea en un ámbito territorial y en un contexto económico social determinado", así lo determina Royero (2011).

Según Adell (1998) aula virtual "es el espacio simbólico en el que se produce la relación entre los participantes en un proceso de enseñanza aprendizaje, que para interactuar entre si y acceder a la información relevante, utilizan prioritariamente un sistema de comunicación mediada por ordenador".

Al definir las redes sociales basadas en herramientas de la web 2.0, permite construir un perfil público o casi público como un sistema delimitado y articular varias listas con diferentes usuarios que pueden compartir una conexión. La naturaleza y la nomenclatura de las redes sociales están representadas por uno o varios grafos, donde los nodos actúan como los individuos y las aristas son aquellas que permiten mostrar las relaciones las cuales pueden ser de distinto tipo. Como intercambios, amistades y relaciones que se dan a través de una interactividad en actividades de una plataforma determinada como los chats, los foros, blog, wikis, correo electrónico, donde la redes sociales muestran la forma que en otros tiempos eran los socio gramas, a veces las redes sociales con puntos aglutinadores de temáticas en común que une individuos lejanos en distancia y físicamente, pero que se mueven a través de la herramientas web 2.0, con un gran componente de conocimiento cuando hay interacción.



Las redes sociales permiten trabajar con todas aquellas herramientas de la web 2.0 diseñadas para espacios virtuales que facilitan y permiten la conformación de comunidades e instancias de intercambio social, en la comunidad académica se da el carácter colaborativo que componen las redes sociales de conocimiento con objetivos en común, se comparte la apreciación con Moreno (2004), la colaboración no es la única opción para adquirir conocimiento como sujeto social, pero si es una enorme ventaja para fortalecer los procesos de aprendizaje, lo cual conlleva a generar destrezas, proporcionar habilidades, adquiriendo competencias en los procesos formativos de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en matemáticas de la UPTC.

Algunos criterios comunes para las redes sociales de conocimiento Scopeo (2009) los describe así:

- Correspondencia con la finalidad educativa y/o competencia a desarrollar
- Pertinencia con el nivel educativo y los aprendizajes previos de los estudiantes
- Verificación de la calidad curricular de los materiales digitales de la asignatura
- Pertinencia de las actividades con la competencia digital de los estudiantes
- Verificación del acceso y disponibilidad con precisión de la función pedagógica de las herramientas Web 2.0
- Pertinencia sociocultural con el entorno y los participantes

La pedagogía actual, basada en el trabajo colaborativo, fomenta el uso de un entorno virtual y la integración de las redes sociales. Sin embargo, es fundamental, dejar claro que los docentes deben ser los impulsores de estas herramientas como apoyo educativo. En este sentido, podría ser conveniente que los docentes adquirieran una serie de competencias en relación a las redes sociales:

Se ha observado que los estudiantes y profesores con el aprendizaje colaborativo:

- Se sienten más motivados y trabajan mejor los objetivos propuestos en el desarrollo de los contenidos del aprendizaje.
- El aprendizaje que logra cada estudiante permite un mayor nivel de rendimiento académico en cada uno de los contenidos impartidos.
- Logran una mayor retención y apropiación de lo aprendido.

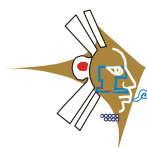


- Incentiva el pensamiento crítico, fortaleciendo las competencias comunicativas, argumentativas, analíticas y propositivas, al trabajar con los foros y chats, que permiten poder debatir los contenidos propuestos para su desarrollo.
- Con respecto a la resolución de problemas se hace de una mejor manera, puesto que los estudiantes generan soluciones a las situaciones propuestas en los contenidos a desarrollar.

Todo lo anterior se articula con la el proceso colaborativo entendiendo que estos estudiantes entre 16 y 19 años ya son nativos digitales pero hay que hacer énfasis en que el aporte que se hace en el proceso colaborativo tiende a generar un fenómeno social en el que se mueve la sociedad actual. Se aclara que el proceso de aprendizaje se considera efectivo si se dan las características y las redes sociales de conocimiento quienes las proporcionan según Handley (2011):

- Al estudiante se le debe brindar un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales (sonidos, imágenes, vídeos...) toda la multimedia activa que envuelven al estudiante en su adquisición de conocimiento, logrando un compromiso activo con cada integrante del aula;
- Se facilita el contacto entre alumnos y profesor, permitiendo que realicen actividades en conjunto y que compartan sus ideas a través de las diferentes actividades que se colocan en la plataforma Moodle.
- Se rompe la barrera de espacio y de tiempo, el estudiante tiene la facilidad de poder ingresar a la plataforma Moodle de la UPTC desde cualquier lugar donde se encuentre y poder desarrollar sus actividades, despejar las dudas o plantear alguna pregunta o compartir algún conocimiento; por medio de estas herramientas el estudiante es capaz de conectarse con el profesor u otro compañero a cualquier hora, sin importar el lugar; mientras tenga un ordenador e Internet, es posible la interacción frecuente y la retroalimentación permanente.
- El proceso de interactividad que se ofrece a los estudiantes con el acceso a un mundo de información les permite una conexión con el contexto del mundo real, abriéndoles las puertas sobre cualquier tema impartido en clase.

Las tecnologías, al ser utilizadas como herramientas constructivistas y colaborativas, crean una experiencia diferente en el proceso de aprendizaje, entre los

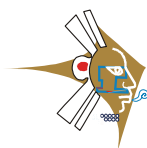


estudiantes, que se vinculan con la forma en la que ellos aprenden mejor, y funcionan como actores principales en la construcción de su propio conocimiento.

Las redes sociales están conformadas por ejes temáticos que reúnen a varios individuos en un mismo tema. Al igual reunir a varias personas en el mismo tiempo y es lo que se denomina redes sociales horizontales y como ejemplo de ellas tenemos el Facebook, Twitter, hi5, sónico, entre otros. Y las otras son las redes sociales verticales que están en un eje temático agregado y que reúne a un colectivo en concreto; son especializadas y de ahí se derivan las redes sociales profesionales, hay otras clasificaciones dependiendo el interés de los individuos y los contenidos que se manejen. Al igual que los individuos se puede hablar que hay unos sedentarios y otros nómadas. Los primeros funcionan en base a contenidos y eventos creados y los nómadas se les suma un factor de mutación o desarrollo basado en la localización geográfica del individuo, pero adicionándole las redes sociales sedentarias.

La importancia de las redes sociales debe darse en el ámbito educativo de tal forma que se haga inclusión y uso en los jóvenes como los más motivados a acceder a las redes sociales y no como una herramienta que. Los jóvenes, considerados como nativos digitales ingresan con un motivo en particular con el fin de no perder el control y uso de la red social pues se puede llegar a convertir en un vicio. Los fines educativos con que se proponen las redes sociales como lo plantea Ortiz (2009), en el Congreso Internacional sobre redes sociales en Lima (Perú), se muestra un caso de éxito la escuela virtual Backus, “desarrollar un programa educativo que produce, reúne y difunde recursos educativos digitales, capacitación virtual, noticias educativas, orientación profesional y espacios de intercambios para la comunidad educativa, uno de sus objetivos, es incentivar la participación de todos los agentes educativos, estos aportes son esenciales para generar una mejora en la educación y conformar una comunidad virtual”

Las redes de conocimiento constituyen una realidad dentro de las características de generación de conocimientos y de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, para Colombia se plasma la política de ciencia tecnología e innovación en el Documento COMPES 3582, con algunas limitantes para poder comprender la estructuración total de las mismas, sin embargo, este contexto hace que las viejas estructuras de investigación a partir de áreas de conocimientos desvinculadas con el entorno social, sino se articulan tienden a desaparecer, hay que ser realistas en el sentido de trabajar con el avance de la ciencia y las nuevas concepciones pluri y transdisciplinarias del conocimiento que exigen diseños organizacionales más dinámicos y adaptados a estos cambios. Para Osorio (2009), en este sentido, el papel de las instituciones que generan conocimiento en su gran mayoría

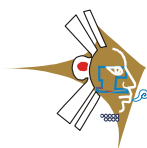


las instituciones educativas se estructuradas en la gestión de lo interdisciplinario, punto clave, en la eficacia del manejo en el campo de la producción científica.

El desarrollo que se ha dado con los estudiantes, ha sido de la siguiente manera: En la plataforma virtual moodle como mediación didáctica en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en matemáticas de la UPTC, inicialmente se busca describir el nivel de producción escrita de los estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en matemáticas de la UPTC utilizando la plataforma. (Mediante una encuesta, con preguntas como: ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura diariamente?, Razones por las que lee?, ¿Qué clase de textos lee?, Razones por las que escribe, Qué tipo de textos produce...). Luego se escogieron lecturas sobre temáticas que se desarrollan en el segundo semestre en matemáticas, que los estudiantes leyeron y contestaron unas preguntas en el foro. También realizaron una actividad de escritura, lectura de textos que son base de la discusión de cada semana, intervención en foros de discusión, desarrollo de tareas individuales, desarrollo de tareas en equipos de trabajo, búsqueda de información en la web, y creación de comunidades de aprendizaje. Todo lo anterior se afirma en lo que plantea Osorio (2009), las nuevas prácticas que conlleva la lectura y escritura digital obligan al estudiante a enfrentarse a textos polifónicos en lo formal y en lo conceptual. Hasta ahora solo bebía del lenguaje textual y gráfico que le aportaban básicamente los libros de texto, pero los nuevos documentos digitales van más allá y además incorporan elementos multimedia (imagen y sonidos) para cuya comprensión se requieren nuevas habilidades y nuevos instrumentos operativos.

3.Conclusiones

- Las TIC, han contribuido como un factor clave en el auge, nacimiento y construcción de conocimiento, en una nueva sociedad, dando flexibilidad a la educación, apoyada con ambientes colaborativos desde las redes sociales de conocimiento como estructuras abiertas, diversificadas e interconectadas a la humanidad.
- La morfología social, está basada en redes, modificando de forma sustancial la organización y los resultados de manera abrumadora en los procesos educativos y económicos de las naciones, afectando el poder, las relaciones y la cultura. Considerando el conocimiento como el bien máspreciado.



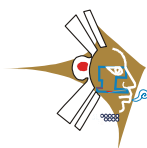
- La educación como uno de los retos de mayor relevancia en cualquiera de las naciones, tiene que asumir desde los procesos educativos la motivación, uso, aplicación e incorporación de las redes sociales de conocimiento en los procesos de aprendizaje, fomentando el diálogo entre inter pares, aprendizaje colaborativo, socializar los contenidos propuestos en la plataforma.
- Potencializar los procesos educativos, generando habilidades de lectura y escritura desde las herramientas tecnológicas, las cuales deben estar en constante actualización, pues la visión de las redes sociales es el de integrar el mayor número individuos, los cuales pueden acceder a la búsqueda de contactos, correo electrónico, diseminación de información persona, compartir fotos, videos y mensajería instantánea, al igual que los mensajes de texto.
- Las redes sociales de conocimiento fortalecen los procesos educativos, afianzando al estudiante en la generación de destrezas, habilidades y competencias comunicativas, motivándolo y haciéndolo un mejor sujeto ante una comunidad donde se genera una inteligencia colectiva, la cual se ejerce sin la figura de una autoridad que esté pendiente de desarrollar determinada actividad de un contenido.
- Las redes sociales de conocimiento, generan nuevos espacios de interrelación con comunidades virtuales educativas que interactúan con contenidos muy similares a los impartidos a los estudiantes de segundo semestre de la UPTC.
- La incorporación de las redes sociales en la formación de los licenciados de la UPTC, ha permitido mejorar significativamente los procesos comunicativos mediados por estrategias pedagógicas y herramientas virtuales, logrando un trabajo colaborativo y cooperativo que fomenta y fortalece opiniones críticas y argumentadas por parte de los estudiantes de las diferentes licenciaturas.
- Las redes sociales son una alternativa para contrarrestar los conflictos escolares, siempre y cuando se utilicen adecuadamente y se tenga una orientación eficaz y permanente por parte de los docentes y los padres de familia
- Las herramientas de la Web 2.0 permiten la integración de otras herramientas tecnológicas para trabajar en las redes sociales, que sean motivadoras, de fácil implementación y uso, pertinentes a los contenidos a desarrollar, con mayor articulación e interactividad.



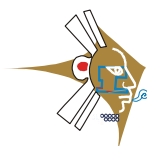
- Las redes sociales de conocimiento se convierten en una nueva forma de comunicación en las aulas de clase, apoyando los procesos educativos y haciendo más atractiva la enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el estudiante, sin dejar de lado los procesos pedagógicos y las estrategias didácticas las cuales se requieren y no se pueden abandonar en la educación.

4. Referencias

- Adell, J. (1998). Redes y educación. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Ed. Cedecs, Barcelona 1998, págs. 177-211.
- Barnes, JA (2000) "Clase y comités en una parroquia de la isla noruega", Relaciones Humanas 7:39-58. 2000.
- Cardozo Cabas, Gina Geltrudis. (2004) Historia del concepto de red social. Cita a Beltrán y Castellanos (2004:1), Unidad de Investigación Universidad Santo Tomás. Pp 10.
- Casas, Rosalía (Coord.) La formación de redes de conocimientos. Una perspectiva regional desde México, Edición Antrophos, IISUNAN, 2001, México.
- Castells, M (1997). La era de la Información, economía, sociedad y Cultura. Vol 1. La sociedad en Red Vol. 2. Madrid Alianza Editorial.
- Faucheux, C. y 5. Moscovici (1960): «Etudes des groupements, structures des communications et réussite». Bulletin du CERP 9: 11-22.
- Freeman, L. C. (1977): «A set of measures of centrality based on betweenness». Sociometry 40: 35-41.
- Gomez, Hernández. José-Antonio. (2008) Redes de conocimiento –WEB 2.0. Seminario de Conocimiento. Redes de Conocimiento. Lisboa Mayo 12 y 13 de 2008.
- Handley, C.; Wilson, A.; Peterson, N.; Brown, G.; Ptaszynski, J. (Septiembre 2007): "Out of the Classroom & Into the Boardroom". Higher Ed Consortium, Microsoft. Consultado (14/02/2011) <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>
- Haro, J. J (2008) "Aplicación de Ning a la educación", Educativa. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria. Consultado (14/02/2011) en: <http://jjdeharo.Blogspot.com/2008/11/aplicacin-de-ning-la-educacin.html>.



- Hernández, L. y Correa, N. (2011) Las redes sociales como instrumento de mediación para la convivencia escolar. Tunja, 2011.
- Jiménez, Espinosa. Alfonso (2005). Formación de profesores de Matemática: Aprendizajes Recíprocos Escuela-Universidad. Tunja, Abril de 2005.
- Leavitt, J. (1949): Some Effects of Certain Communication Patterns on Group Performance. Tesis doctoral, no publicada, Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology. (1951): «Some effects of communication patterns on group performance». Journal of Abnormal and Social Psychology 46: 38-50.
- Mackenzie, K. D. (1964): A Mathematical Theory of — (1950): «Communication patterns in task oriented Organizational Structure. Tesis doctoral, Berkeley: groups». University of California. (1966a): «Structural centrality in communication network». Psychometrika 31: 17-25. — (1966b): «Information theoretic entropy function as a total expected participation index for communication network experiments». Psychometrika 31: 249-254. Behavioral Science 10: 161-163.
- Marques, P. (2007). “La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas”. Consultado (14/02/2011) en <http://dewey.uab.es/pmarques/Web20.htm>.
- Moreno, Martín Cerrillo, Q. (diciembre 2004): “Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento”. Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 15-17 de diciembre de 2004. Grupo Editorial Universitario, pp.55-70.
- Niemenen, J. (1973): «On the centrality in a directed graph». Scandinavian the Journal of Psychology 15: 322-336.
- Ortiz, Silvia (2009), I Congreso Internacional de Redes Sociales. 25 y 26 de septiembre de 2009. Lima (Perú).
- OSORIO, Kepa(2009). Las redes sociales de conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones de investigación científica y tecnológica. Consultado (14/02/2011) <http://www.monografias.com/trabajos19/redes-conocimiento/redes-conocimiento.html>
- OSORIO, Kepa(2009). Foros de Debate acerca del proyecto Metas Educativas 2021. Foro Lectura. Mayo 1 de 2009. Metas Educativas 2021.



- Rodriguez, A., Araujo, A. y Yulianov, E., Redes virtuales para la gestión del conocimiento: El caso de las universidades. Revista del Centro para la gestión del conocimiento en la universidad, Universidad del País Vasco, 2003, 427-439
- Royero, Jaime. Las Redes Sociales de Conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones de investigación científica y tecnológica. Investigador Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui. Pág. (10/02/2011)
<http://www.monografias.com/trabajos19/redes-conocimiento/redes-conocimiento.shtml>
- Scopeo (2009). Formación Web 2.0, Monográfico SCOPEO, nº 1. Consultado (14/02/2011) en:<http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf>
- Ugarte David de. (2008) El poder de las redes. Manual ilustrado para personas, colectivo y empresas Abocados al ciberactivismo. ISBN 978-84-611-8873-4 edición electrónica. pp.27.





Las tecnoconductas de los profesores y su percepción hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje

[REGRESAR](#)

Autores

*Mtro. David Alfredo Domínguez Pérez**

*Lic. María Natalia Pérez Rul***

Resumen

La tecnología puede ser entendida desde la percepción de las tecnoconductas: por un lado los docentes se han clasificado en 3 formas de asimilar a la tecnología: I) Tecnofílicos quienes toman con beneplácito las innovaciones tecnológicas, sin cuestionarlas y encontrándoles todas las bondades, quienes la aplican sin ver revisar si son, o no apropiadas para la enseñanza; II) Tecnofóbicos quienes sólo le encuentran defectos a los nuevos desarrollos tecnológicos, no permiten a los estudiantes interactuar con ellas, sobre todo con el Internet; III) Finalmente están los Tecnocríticos, quienes utilizan la tecnología de manera objetiva analizando tanto las bondades como sus defectos en el aprendizaje del estudiante. Esto mismo sucede en la educación a distancia que está apoyada en las tecnologías de la comunicación e información, hay quienes la ven como la solución a los problemas de sobre cupo y una oportunidad, para los alumnos que quedan fuera de las instituciones educativas a nivel medio y superior; pero también hay otros que la ven como un polarizador de las desigualdades sociales de la sociedad, porque no toda la población tendrá acceso a ella y una amenaza hacia las fuentes laborales de los maestros.

Palabras clave: Tecnoconductas, tecnocríticos, tecnofóbicos, tecnofílico

Abstract

Technology can be seen from the perception of tecnoconductas: first teachers were classified into 3 ways to assimilate the technology: I) technophilic makers welcome the technological innovations without issues and

*Facultad de Economía UNAM, email: alfredodom07@yahoo.com.mx

** Facultad de Economía UNAM, email: licrul@yahoo.com

find all the good those who apply without check to see if they are appropriate for teaching; II) technophobic who only find fault with the new technological developments do not allow students to interact with them, especially with the internet, III) are finally technocriticism who use the technology objectively analyzing both the benefits and its shortcomings in student learning. This is the same in distance education is supported in the technologies of communication and information, there are those who see it as the solution to the problems of overcrowding and an opportunity for students who are outside of educational institutions at intermediate and higher but there are others who see it as a polarizer of social inequalities in society, because not all people have access to it and a threat to labor sources of teachers.

Key words: Tecnoconduct, technocratic, technophobic, technophilic.

Introducción

Las tecnologías sobretodo las digitales se han implementado en el ámbito educativo, y han generado toda una nueva forma de comportamientos y hábitos entre los docentes; hay quienes las han rechazado por desconocimiento de sus bondades, o por conocer sus defectos al estar interactuando con ellas; pero también han sido bien recibidas por otros profesores, porque ya son parte de las habilidades que deben llevar los egresados de cualquier carrera para el mercado laboral; en cambio existe otro grupo de docentes que están de acuerdo que las tecnologías hay que usarlas, pero sobretodo con cierta medida, es decir, de manera analítica seleccionan las que ofrecen mayores ventajas a los estudiantes, sobre las que sólo ofrecen valor comercial a las empresas que las promueven.

La tecnología y sus nuevas formas de relacionarse con la sociedad

La palabra tecnología conoció una rápida expansión, tanto en su sentido denotativo como en el connotativo, en la actualidad, es ampliamente usada en el lenguaje académico y en el común para referirse a un conjunto increíblemente variado de fenómenos: herramientas, instrumentos, máquinas, organizaciones, métodos, técnicas, sistemas y la totalidad de todas esas cosas y otras similares. (Winner,1979); pero también esta directamente relacionada con el progreso, el bienestar y la comodidad de la sociedad, se encuentra tan inmersa en nuestra vida cotidiana que nos hemos vuelto dependientes de ella, por lo que



difícilmente la responsabilizamos por los daños que causa, ya que finalmente es ocasionado por el uso que se le de.

Siendo las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), o también llamadas tecnologías digitales las que han tenido mayor impulso e impacto en la educación, ya que han cambiado la forma de producir, transmitir y consumir el conocimiento, originando una nueva etapa en la sociedad, la del conocimiento o era digital, cuyo soporte es el lenguaje audiovisual y los dispositivos electrónicos como: computadoras, redes, Internet, teléfonos inteligentes, etc.

Derivado de su rápido desarrollo e innovación la tecnología modifica constantemente las relaciones y costumbres en las sociedades, a ritmos cada vez más acelerados. Con lo que también ha transformado a las conductas de los individuos; si la conducta es la reacción normal o comportamiento que tiene un sujeto frente a su entorno, entonces la tecnoconducta está en función a la respuesta que el individuo le da al uso y aceptación del avance tecnológico, la cual cambia conforme más se va conociendo, tomando diferentes posturas que reflejan su comportamiento y convicciones hacia la tecnología, que pueden ser a favor, en contra e incluso racionalizada; al haber cierta predisposición del individuo, a responder de una manera determinada frente a una manifestación o estímulo que valore a consecuencia del uso de la tecnología (*tecnoactitud*), pero también hay una tendencia a actuar, que se genera del aprendizaje y la experiencia que la persona tiene de manejar determinada tecnología (*tecnohábito*), que genera habilidades también denominadas e-habilidades o tecnohabilidades.

Existen diversas posturas o comportamientos entre diferentes grupos sociales con respecto a la tecnología, que se le considera tecnoconductas; algunos la han visto como un beneficio para la sociedad, y la retoman para su vida cotidiana, se les denomino tecnofílicos. Tienen un interés acentuado por ella, existen diferentes niveles en función al nivel socioeconómico, la dependencia y la atracción, que incluso puede llegar a la adicción (tecnoadicción hacia las redes sociales, a los videojuegos, al Internet, etc.); pero también hay otros individuos que rechazan a la tecnología en diferentes formas, demostrando cierto odio y miedo (García,2004), se les considera tecnofóbicos, donde también ven en la tecnología como una forma de discriminación, ya que no todos los estratos sociales tienen los recursos financieros para poder acceder a ellas; hay quienes sólo rechazan a las tecnologías más modernas, en general se justifican por no querer depender de la tecnología, ya que la consideran perjudicial para el hombre, desde el enfoque físico como emocional ya que les genera ansiedad y frustración (McLuhan,2000). Estos grupos antagónicos tienen



diferentes manifestaciones sociales que van desde protestas pacíficas hasta intentos de boicots, incluso hay grupos que se basan principalmente en costumbres y creencias religiosas para no aceptar las comodidades que ofrece la tecnología, como los *amish* en Estados Unidos y Canadá. Pero en la actualidad surge una tercera postura que entiende que se debe utilizar a la tecnología, que no se puede estar alejado de ella, pero de una forma más crítica y razonada, en beneficio de la sociedad y de la actividad humana, a ellos se les llama tecnocríticos, donde evalúan las ventajas y desventajas por el uso de determinada tecnología, es decir, los individuos necesitan de un proceso de asimilación cognoscitiva y afectiva de la nueva tecnología a la vida cotidiana, para que su utilización sea óptima (Olson,1999); se ha encontrado que en este entorno tan informatizado una de las reglas es la de aprender a desaprender, que se utiliza en las aplicaciones de programas, así como se esta conciente de la subutilización de muchas funciones que tienen los nuevos aparatos.

A diferencia de la educación, la tecnología se genera siempre de una necesidad específica, ser innovadora o una continua mejora de una anterior, en la actualidad está dominada por las empresas y ciertos gobiernos con fines muy claros, el problema real es que la tecnología se mide en función de los beneficios económicos más que de valores éticos, como son su eficiencia y eficacia, sobre si es buena o mala en términos de generar mayor bienestar para la población.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en el proceso educativo

La tecnología como la educación son procesos generados por el quehacer social, las cuales proponen nuevas posibilidades de solución a los problemas cotidianos. Los primeros usos educativos de estas tecnologías se dan en los países industrializados, pero como menciona Haddad (1998) la tecnología no es una actividad educativa, es un instrumento, un medio para alcanzar tal fin, la tecnología puede ser eficaz si se concibe y aplica deliberadamente para mejorar la colaboración de los alumnos y su inmersión en el aprendizaje.

Las computadoras pueden “recordar” más, así como recuperar información, comparar y calcular más rápida y precisamente en comparación con el hombre, los estudiantes no desean competir con las computadoras, desean aprender a hacer lo que ellas no pueden hacer, que es controlarlas y utilizarlas, se les instruye exhaustivamente sobre lo que pueden hacer mejor solos, partir las cosas y los conceptos, se les sub-enseña sobre lo



que es muy difícil de hacer por sí mismos, que es reunir lo aprendido para comprender al mundo y su papel en él.

Ackoff (1997) señala que la educación está inmersa en la edad de los sistemas, donde denota muchas de sus deficiencias que hay en el sistema educativo, como el que debería enfocarse al proceso del aprendizaje no al de enseñanza (que triunfo y se usó en la edad de las máquinas o la etapa industrial), el aprendizaje no formal no divide en materias o en periodos al saber, ya que todo está íntimamente relacionado; es por ello que muchos estudiantes al ver dividido y separado en materias ese saber, que además éste está desconectado o estático, según para su mejor comprensión, donde los profesores se esfuerzan por considerar única a su materia, rara vez un curso se utiliza o se refiere al contenido de algún otro, si lo hace se da de manera diferente confundiendo al estudiante; con ello el alumno aprende sólo las partes del sistema, que es más fácil que lo olviden; pero si fuese más integral esta educación entendería no sólo las partes sino la interrelación que existe y su funcionamiento del saber como un sistema. En consecuencia no se debe organizar la educación de la edad de los sistemas, alrededor de unidades cuantificadas rigidamente y programadas en materias clasificadas, sino alrededor del desarrollo del deseo de aprender y de la habilidad de satisfacer ese deseo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,1999) durante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada del 5 al 9 de octubre de 1998 en París, en donde se señaló la importancia de las tecnologías de la información en apoyo a los procesos educativos y de investigación, por la forma en que la tecnología ha modificado las formas de generación, adquisición y transmisión del conocimiento, creando nuevos entornos pedagógicos capaces de salvar las distancias y con sistemas que permitan una educación de alta calidad, dentro de los debates temáticos que se analizaron destacan: La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil y de lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información.

Al integrarse el internet en la educación y analizar su potencial como medio de transmisión de información, apoyado con una infraestructura informática Turban et al, (2001) menciona que la Infraestructura de información está compuesta por instalaciones físicas, servicios y la administración que apoya a todos los recursos de cómputo en una organización o institución, la cual tiene 5 componentes principales: el equipo y sus accesorios (hardware), los programas de cómputo de propósito general (software y plataformas), redes e instalaciones de comunicación (incluyendo por supuesto el Internet), bases de datos y personal de administración de la información, requiere también



integración, operación, documentación y mantenimiento, pertinente, le otorgan un nuevo giro a la forma en que se dan clases, y se puede hablar de una educación a distancia como tal, ya que no se requiere de un maestro físico sino virtual. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, (ANUIES, 2001) define a las TIC's como el conjunto de medios, que giran en torno a la información y la comunicación, así como de los nuevos descubrimientos que sobre las mismas se vayan originando, que pretenden tener un sentido aplicativo y práctico.

Estas TIC's han creado ya dos generaciones totalmente diferentes entre sí, donde se perciben las formas de transmitir y recibir el conocimiento, estas generaciones son:

I) La de los medios de comunicación masiva (quienes crecieron con la radio, la televisión, la producción y comercialización masiva, cuyas organizaciones son jerárquicas.) de cuyos miembros son los actuales maestros, quienes están acostumbrados a salones de clases, pizarrones y gises, cuyos apoyos didácticos eran rotafolios, proyectores de diapositivas y acetatos.

II) Mientras que la generación denominada de la era digital, (quienes crecieron con los video juegos, el internet y la telefonía celular, son más independientes, innovadores y buscan ser más selectivos en la formación de su conocimiento) de esta generación son los alumnos; quienes ya tienen la posibilidad de seleccionar entre en un modo presencial (donde aún existen los salones de clases, los pintarrones y plumones, pero sus apoyos pedagógicos cambiaron a cañones, laptops o computadoras) o un entorno virtual.

El debate en la educación sobre el uso de la tecnología y sus repercusiones: posturas tecnofóbicas y tecnofílicas

El primer debate por causa de las TIC's se desarrollo con la incorporación de las computadoras en las escuelas, que debido a sus altos costos como por los pocos técnicos que podían instarlas, no eran una opción muy viable, sobretodo para las escuelas públicas. Esta situación desato reacciones a favor (tecnofílicas) y en contra (tecnofóbicas), en los círculos académicos, ya que los primeros veían la utilidad de incorporar el uso y manejo de la computadora a los alumnos, para que la conocieran y pudieran dominarla; mientras que los segundos advertían como algo que sólo era una moda y que no tendría mayor impacto en la vida productiva. Pero también cuestionaban, a qué nivel o grado se debería impartir (la solución que se daría fue a nivel medio superior), y quienes serían los maestros de estas



tecnologías ya que aún no se formaban, puesto que no había instituciones educativas que impartieran alguna materia relacionada, mucho menos una carrera; en un principio eran técnicos formados en los centros ó instituciones laborales, quienes carecían de experiencia pedagógica, pero con el tiempo se fueron perfeccionando como maestros, así como los libros de apoyo, que en un inicio eran muy técnicos y en inglés, después fueron más sencillos de comprender y en español; originando posteriormente nuevas formas socioeconómicas como los centros y academias especializadas en ofrecer cursos de paquetes, aplicaciones y manejo de las computadoras, las universidades abrieron las carreras en ingeniería en sistemas computacionales.

Posteriormente cuando surge el Internet, este se incorporo en los centros de cómputo ya creados y renovados tecnológicamente, que se ofreció a sus comunidades educativas, esta medida se estandarizo ya que la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES), cuentan con estos centros, pero las que se tardaron en incorporarse, no observaron ni explotaron otras ventajas y alternativas que da estas TIC's, como: el gran acceso de información que se abría, la utilización del internet en los procesos administrativos de las IES (clasificación electrónica de los acervos de las bibliotecas, los procesos de inscripción y selección de materias, la recepción de solicitud de trámites como constancias, credenciales, etc..), el desarrollo de materiales y contenidos por medio de multimedia, para apoyar algunas clases.

Pero también conllevó hacia dos posturas en las IES, las cuales eran dualistas, entre quienes ven al Internet como la panacea de la información e interacción a nivel no sólo local sino mundial (tecnofílicos), que han encontrado una manera de establecer grupos de estudio a distancia, acceso prácticamente a cualquier sitio de la web no importando la hora y el día; así como una mejor comunicación con sus alumnos por medio del correo electrónico; mayor acceso a la información que antes sólo estaba limitada en los libros, el problema era encontrarlo (ya que a veces no era posible porque estaba agotado en las librerías ó prestado en las bibliotecas), el internet se convirtió en un gran sustituto para esta situación. (Domínguez & Pérez Rul, 2008)

Lo que enseña es el mensaje, no el medio, que la tecnología es sólo un vehículo para llevar un mensaje es igual de buena, puede ser que algunos de estos medios sean más entretenidos que otros (como por ejemplo, una presentación en multimedia puede ser más agradable que una clase presencial), puede tener cierta razón ya que los alumnos de ahora se distraen con facilidad y están más participativos con las tecnologías que manejan a

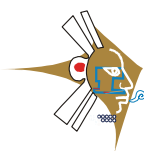


diario, como el Internet y la computadora que estar sentados en el salón escuchando o tomando dictado del profesor.

Y por otra parte están los profesores (tecnofóbicos) quienes la ven como el más grande distractor de los alumnos, porque se la pasan chateando entre ellos, ó bajando imágenes de toda índole, ó canciones, ó juegos, pero también han observado que en ese mundo de información, la gran mayoría es desinformación, (es decir, páginas web que contienen datos erróneos, sesgados ó impregnados de una ideología determinada, que rompe con los valores morales tradicionales de una cultura local, al homogeneizarlos con los valores predominantes de las culturas occidentales dominantes), los cuales son tomados por los alumnos como verdades absolutas; otro de sus grandes defectos es que depende de un suministro continuo de energía eléctrica, de un servidor encendido y de una conexión a internet, que cualquiera de los tres componentes puede faltar o fallar, dejando totalmente inútil a esta herramienta tecnológica, pero el gran problema que tiene es que la información contenida en el internet es perecedera (tiene un determinado tiempo de vida), es decir, que está cambiando, y las páginas web que hoy se consultan en 2 años ya no existirán, ó la información que se consultó en el mismo periodo ó en menos tiempo ya cambió, por cuestión de espacio en los servidores, porque la página caduco, ó porque entró un *hacker* (pirata cibernético) bloqueándola, ó el autor la dio de baja, ó se actualizó la información; hay tantas razones por lo que el internet no es aceptado como una fuente de información seria por los profesores de este grupo, que siguen privilegiando a las fuentes bibliográficas tradicionales libros y revistas impresas sobre los electrónicos.

También alegan sobre el cambio de hábitos para mal, ya que los alumnos se han dedicado sólo a copiar y pegar lo que encuentran en estas páginas de web sin analizarlo, lo que está provocando el generar alumnos sin criterio, que no saben resumir ó sintetizar la información, que es imprescindible aún para esta sociedad de la información, el saber sintetizar e interpretar grandes bloques de información en un menor tiempo. (Domínguez,2006)

Está generando el internet una sociedad basada en un aprendizaje audiovisual sobre el tradicional verbal-conceptual (relacionado con la lectura de un libro o la explicación del profesor), donde los jóvenes sólo se acostumbran a procesar la información, que procede de la cultura icónica-audiovisual que aparece y se difunde de una forma más rápida y fácilmente, pero superficial, por lo que será más difícil para ellos introducirles la cultura icónica-simbólica que requiere mayor grado de concentración para imaginar situaciones o comprender ideas abstractas.



La innovación tecnológica educativa, y su propuesta alternativa al modelo presencial con la educación a distancia

El modelo presencial se le denomina tradicional, por ser el que impera actualmente en nuestro sistema de educación en todos sus niveles, al cual se ha estado cuestionando, en función de sus logros y resultados. Este modelo se enfrenta a serios problemas, principalmente porque no ha cambiado con la rapidez que requiere la economía dominante, ya que utiliza sistemas anticuados de bajísimos niveles de eficacia, de programas educativos que no se han actualizado a las nuevas y cambiantes necesidades del mercado laboral, debido a sus procesos de renovación y cambio, no hay estudios por parte de quienes realizan éstos programas para analizar las necesidades reales del ámbito laboral de las diferentes áreas (existe una desvinculación entre las instituciones educativas con el mercado laboral actual), y de esta manera diseñar los nuevos programas, (ya que hay ocasiones que sólo copian y modifican algunas partes de otros planes académicos que elaboraron otras IES); otros de los factores que influyen son la falta de profesores capacitados en estas nuevas necesidades que solicita el mercado laboral, así como la falta de una correcta metodología educativa para presentar los nuevos contenidos de estas materias. Es decir, que la problemática, se encuentra puntualizado en la misma modalidad presencial, que no cuenta con esa flexibilización para poder cambiar a la velocidad que requiere la economía dominante y hacerlo de una manera eficiente.

Lo anterior se ve reflejado en los altos niveles de deserción, de recursamiento, así como a la baja participación de los alumnos, además de la situación de los maestros que se ha deteriorado en lugar de ir mejorando. La oportunidad que tiene la innovación tecnológica educativa debido al aumento natural de la población, trae consigo un incremento en la demanda de educación sobretodo en su nivel superior, pero ante la poca respuesta que han dando las IES públicas que imparten estos niveles (ya que no crecen en su infraestructura instalada, debido a los recortes presupuestales que han tenido), provocaron que sea la oferta privada la que trate de captar a esta población que quedo sin un lugar en la educación superior, lo que ha originado un gran aumento de estas instituciones educativas en todo el país, pero continúan utilizando el modelo presencial; por lo que son pocas las IES tanto privadas como públicas que se han aventurado a desarrollar otras alternativas educativas, encontrando en la educación a distancia y en la innovación educativa, para ofrecer una oferta que sea más atractiva en cuestión de tiempo-



costo para una parte de esta población que desea tanto estudiar el nivel superior, como aquellos que desean concluirlo.

De esta concepción al integrarse el internet con los desarrollos en multimedia y las plataformas educativas surge la actual concepción de educación a distancia para la UNESCO (1999) la educación a distancia es un proceso que asume las siguientes características: utilización de medios técnicos para facilitar a los alumnos el acceso a los conocimientos y para las comunicaciones; organización de apoyo a los alumnos mediante tutorías; así como el aprendizaje flexible e independiente. Mientras que la ANUIES (2001) le denomina a la educación a distancia como una modalidad que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del aprendizaje, para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo, tiene una estructura curricular, material de aprendizaje estructurado, estrategias y tácticas instruccionales como de aprendizaje, diversas formas de apoyo, fuentes externas y herramientas, que se presenta como una de las grandes innovaciones tecnológicas educativas.

En donde ya varias IES están trabajando en sus modelos y propuestas, como es el caso del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con su Universidad Virtual, la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con su licenciatura de economía en línea, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con su campo virtual, la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) con sus asignaturas en red, la Universidad del Valle de México con su materias en línea, etc.

Las justificaciones socioeconómicas que sustentan a esta modalidad de educación a distancia son principalmente:

- 1) Se debe a la explosión demográfica, en la que se concibe dar educación a la población que por la razón que fuere no podía acceder a ella.
- 2) Para atender a la población geográficamente dispersa.
- 3) Disminuir los costos de la educación aprovechando la infraestructura de las instituciones educativas convencionales.

Las actitudes del profesorado ante la introducción de la computación en la enseñanza tienen mucho que ver con las creencias sobre los beneficios educativos de estos medios y, sobre todo, con la propia autoestima. En la mayoría de las investigaciones que se



han realizado sobre este aspecto se citan como causas generadoras de las actitudes negativas la resistencia al cambio, el hecho de que no haya evidencias sobre la efectividad real del uso de las computadoras en el aprendizaje; si los docentes no están lo suficientemente preparados, se sienten inseguros y adoptan una actitud generalmente negativa. En este sentido, está demostrado que las actitudes mejoran después de un período de entrenamiento. Por lo que se infiere que la falta de experiencia produce tecnofobia, que no existían diferencias significativas en cuanto a las edades o al sexo de los docentes, pero la mayoría de ellos usaban un poco la computadora. Aunque muchos se habían visto obligados a realizar cursos de computación, sus actitudes no habían mejorado después de la formación. Esta conclusión rompió con la creencia de que los profesores al pasar por los cursos de computación se interesaban y mejoraban sus actitudes frente a las computadoras.

Las posiciones de los grupos tecnofóbicos:

- A) Se centran mayormente en la amenaza que ven hacia sus fuentes de trabajo, al ser sustituidos por computadoras, no entienden cómo es posible que un computador de la clase en lugar del maestro, ya que ven que algunos desarrollos hacia ese sentido no interactivos, ya que los alumnos reciben los contenidos temáticos y cuando realizan las preguntas o dudas de los mismos, en la mayoría de los modelos virtuales lo hacen por medio de correos electrónicos que los llamados “tutores en línea” (los maestros en línea) tardan en contestar, porque ellos no están en ese momento en la red, cosa que no pasa con ellos, ya que si existe una duda esta se resuelve de inmediato en el salón de clase o fuera de él. Lo que también está inmerso en ello, es que el docente pierde el control y responsabilidad en el proceso de verificar el aprendizaje, que se confiere al estudiante.
- B) De que estas plataformas difícilmente ofrecen varias explicaciones sobre la misma temática, porque resultaría muy costosa, en cambio los maestros si las pueden ofrecer a los alumnos para que comprenden mejor la clase; tampoco se renuevan constantemente los contenidos de un ciclo a otro, como lo puede hacer el maestro de profundizar en los temas ó exponerlos de manera diferente.
- C) Van a polarizar más a la sociedad porque esta educación va hacer más restrictiva a los estratos sociales bajos, ya que se requiere tener una computadora para poderla cursar.
- D) En cuanto a los alumnos pueden generar individuos que tengan problemas de soledad, retraídos y socialmente disfuncionales, por lo tanto pueden desarrollar problemas de comunicación y adaptación cuando se encuentre en grupos, esta situación no se presenta de la misma manera en el sistema tradicional de enseñanza, ya que hay interacción entre los



alumnos, donde aparte de atender a los maestros, deben desarrollar habilidades para comunicarse, interactuar, relacionarse y defenderse de sus compañeros, que le servirán posteriormente en el trabajo (por lo menos en el trabajo tradicional de oficina).

E) Culturalmente no se pueden implantar en nuestro sistema educativo, puesto proviene de países con otras costumbres y necesidades educativas diferentes a las nuestras, se están copiando modelos extranjeros, donde le dan otra utilidad a la computadora y el Internet, pero no se sabe los resultados y alcances que producirán en México.

F) No hay manera de evaluarla de manera convincente por la misma estructura que presenta la modalidad.

Sus argumentos como posibles usuarios de la tecnología son:

- * No hace lo que yo quiero.
- * Se bloquean o descomponen cuando más la necesito.
- * Adquieren virus con facilidad.
- * Los archivos se dañan o no funcionan cuando realmente más lo necesito.
- * Tener que depender de especialistas como los administradores para instalar programas.
- * Las personas que tienen posibilidades reales de emplear una computadora en mucha de las ocasiones la utilizan para jugar.
- * El tiempo que hay que dedicar para dominar los programas.
- * La incapacidad de no saber utilizarlas.
- * La dependencia que nos crea.

Se ha denotado que el grado de tecnofobia, es mayor entre los profesores que enseñan humanidades que entre los de ciencias.

Las principales características de tecnofobia del docente

1. La resistencia al cambio

En ocasiones, cuando se habla de la capacidad que tiene el docente de cualquiera de los niveles para actualizarse, suele darse una imagen bastante negativa. Parece como si los docentes acogieran con especial resistencia cualquier cambio, ya sea organizativo o metodológico.



En este sentido resulta fundamental tener presente que la profesión docente es una profesión pública. Los maestros y profesores se enfrentan a diario con personas a las que tienen que formar, enseñar y educar. Además, deben dar cuenta de ello no sólo a los propios interesados, sino también a sus familias. Mientras tanto, se encuentran con que todo el mundo parece tener la capacidad para saber y comentar si la profesión se ejerce con acierto o si debiera hacerse de otra forma. En definitiva, es una profesión sometida a un constante análisis sobre las propias actuaciones. Las constantes opiniones que se reciben no revierten en cambios profesionales; sino en la propia autoimagen y autoestima que se deriva de la capacidad para responder a las exigencias y expectativas suscitadas.

A veces, en lugar de decir que muchas innovaciones educacionales no han llegado a fraguar de forma generalizada, se habla de resistencia al cambio. Cuando el tiempo que pasa entre una reforma educativa y su consolidación es largo, también se habla de resistencia al cambio. No obstante, es muy importante que cuando se opina sobre el colectivo docente no se está hablando de una empresa con un número reducido de trabajadores a los que se les puede decir que máquina utilizar y cómo hacerlo a partir de determinado momento. Cualquier trabajador ejerce una pequeña resistencia al cambio sino están claros los medios, las razones y las finalidades; y si, desde luego, no domina con la seguridad suficiente la nueva tarea. (Pérez, 1999)

2. Las deficiencias de formación en cuanto al uso de las tecnologías

Debido a que las computadoras son cada vez más fáciles de usar, (son más amigables con el usuario), que los programas son cada vez más sencillos, que ya no es necesario memorizar largas instrucciones para utilizar un Sistema Operativo (ya existen aplicaciones que se encargan de generar esas indicaciones), que la computación está al alcance de todos, todo es posible, que el estudiante desarrolle determinadas habilidades. etc. Se dice todo esto y más, pero no es del todo cierto. Comparativamente, el software actual resulta más manejable que el de décadas anteriores y un sistema basado en menús como los que se usan en la actualidad es mucho más comprensible y fácil de manejar que uno basado en órdenes escritas en inglés. Pero, al mismo tiempo, los programas permiten ejecutar cada vez más acciones, los tipos de aplicaciones crecen día a día y los sistemas de información y comunicación se amplían. La técnica es cada vez más compleja y resulta necesario tener conocimientos y tiempo para saber utilizarla. En este sentido, uno de los problemas más importantes es que la formación requiere, por un lado, que se aseguren unas mínimas destrezas técnicas para dominar la herramienta y, por otro, que esta formación se complemente con la vertiente didáctica, es decir, que se disponga de las orientaciones



suficientes para organizar las actividades de acuerdo con los diferentes niveles y con el tiempo que se necesita para ejecutarlas, entre otras cuestiones.

La formación dada al profesorado en este aspecto ha sido a menudo muy técnica y poco adaptada a la realidad de la escuela o centro educativo. Por este motivo, la tendencia actual en la mayoría de los países es organizar la formación a pedido, es decir, a partir de las necesidades reales de los centros educativos.

3. La autoestima y el grado de frustración

Existe una diferencia generacional importante entre los alumnos y los profesores que quizá se hace más patente respecto al tema de las tecnologías. Mientras que los docentes deben adaptarse al uso de las máquinas como algo nuevo, inexistente hasta ahora, los alumnos crecen utilizando videos, grabadoras, juego electrónicos, calculadoras y computadoras. Las máquinas forman parte de su vida, lo que hace que las dominen mucho más rápidamente que los mayores. Esta situación crea problemas al profesorado. Se trata de un tema muy delicado porque, aunque el papel del educador haya ido cambiando hacia una pedagogía más activa en la que su función es más la de gestionar y facilitar los procesos de aprendizaje que la de transmitir conocimientos, la realidad es que no es fácil iniciar una actividad en la que, en un momento dado, algunos alumnos pueden superar las destrezas del profesor.

El cambio del rol del docente no es sólo una cuestión teórica a aplicar en la práctica, es también una cuestión emocional, ya que la necesidad de aprender a la vez que los alumnos, deja al descubierto mucho más de uno mismo que cuando se transmite un conocimiento previamente organizado. Pero además, los profesores no aceptan con facilidad que la posesión de conocimientos es cada vez más compartida y sienten temor de perder autoridad y verse superados por los alumnos.

Las máquinas y los programas fallan, a veces aparecen errores que el maestro es incapaz de detectar, y entonces hay que detener la actividad, ponerse a pensar y probar diferentes hipótesis para solventar el problema, y esto, a veces, no se consigue. Tener que improvisar e introducir cambios puede ser la causa de muchas frustraciones y, lógicamente, esta situación puede ser vivida de formas muy diferentes según la personalidad del docente o las circunstancias en que se encuentre y en ocasiones es el propio estudiante el que da la solución.



4. La computación como sustituto del profesor

El tema de la posible sustitución del docente por la computadora ha sido objeto de discusiones durante años y ha suscitado reacciones emocionales de gran intensidad. La mayoría de los maestros en el ámbito educativo han esgrimido toda clase de razonamientos para defender su papel como educadores, que no pueden sustituirse por simples programas, ya que no por ser muy dinámicas y mejores entornos visuales, que presentan en las clases virtuales, estos sólo tienen una sola dirección de enseñanza, que si el alumno sigue sin comprender, no hay otras formas de abordar el tema, o de explicarlo, ya que ello sería muy costoso en términos de desarrollo y de capacidad de la plataforma

Aunque los programas de computación cada vez resultan más interesantes en este terreno. El uso de redes de computación, por ejemplo, facilita la enseñanza no presencial, pero hablar de la sustitución de los profesores por las computadoras o las redes de comunicación supondría un cambio organizativo o estructural que desembocaría en la desaparición de la escuela, situación que esperan no ocurrirá. La desaparición de la institución educativa presencial, que en este momento cumple una función no sólo instructiva, sino también formativa, que es un medio de subsistencia, parece difícil por el simple hecho de que existan programas educativos de computación. Por este motivo, aunque la reacción de desconfianza de los profesores frente a las máquinas sea comprensible, debe ser relativizada, es decir, si bien la computadora puede sustituir la figura del profesor cuando se trata de que el alumno desarrolle tareas puramente instructivas, esta suplantación no es posible en lo que respecta a la función formativa, de mediación, que solamente puede llevar a cabo el maestro o profesor, siendo su presencia en este caso imprescindible, además de tener en cuenta que todo proceso de enseñanza – aprendizaje constituye un proceso dirigido. (Calderón y Piñeiro, 2004)

Otro aspecto que conviene mencionar es que este tipo de reacción viene acompañada a menudo de criterios que pretenden ser humanista. Estos criterios contraponen el uso de las computadoras a la enseñanza personalizada y cooperativa, a la socialización. El hecho de utilizar computadoras implica, según esta perspectiva, un aislamiento, falta de solidaridad, falta de emotividad y, en definitiva, parece que con su utilización las personas entran en un proceso de deshumanización. Recordemos todas las reacciones de los maestros de la enseñanza primaria con la aparición y proliferación de las calculadoras. Sin embargo en algunos países como el nuestro, señala Lavigne et al (2006) la educación basada totalmente en las TIC sigue siendo percibida por la población (incluida



la estudiantil) como una opción inferior a la cual solamente se recurre cuando no es posible estudiar una carrera por la forma tradicional o presencial.

Las principales características de los tecnofílicos

1) Diversidad y oportunidad ante el cambio

Los profesores que son afectos a la tecnología siempre están en constante cambio, porque las tecnologías son así, cambian en muy poco tiempo, lo que les ha facilitado el ser más flexible e innovadores en sus clases.

2) Buscan estar actualizados

Debido a esa velocidad de cambio, buscan entender y asimilar más rápido las nuevas tecnologías o modificaciones, porque constantemente están actualizándose y no sólo en las cuestiones tecnológicas, sino también en las materias que imparten, no les gusta quedarse rezagados en cuanto a información se refiere.

3) La computadora como apoyo del profesor

No ven a la computadora como un rival, sino como un apoyo donde da mayores posibilidades que la plana estructura de la clase tradicional, ya que se pueden usar muchas funciones y aplicaciones multimedia, para que el aprendizaje sea en sí una experiencia, pero cuando falla la tecnología difícilmente saben que hacer.

Posturas tecnofílicas

Mientras que los grupos tecnofílicos buscan dar una respuesta a los problemas que tiene el modelo presencial como:

a) La oportunidad de estudiar sin la necesidad de desplazarse del lugar de trabajo, ó en la casa a un horario más conveniente para el alumno, ya que pueden ingresar el día y hora que deseen (según se estipule por la IES).

b) La calidad de la enseñanza depende de un equipo interdisciplinario que realizó y revisó los contenidos y no a un sólo profesor como sucede en el sistema presencial, el cual en muchas ocasiones, ni siquiera se le revisa los contenidos de su clase.



c) Se asegura que a los alumnos se les imparte el programa correspondiente a la asignatura, lo que no se puede garantizar en el sistema presencial, ya que algunos de los profesores, distorsionan el uso de la libertad de cátedra (ya que hablan de variados temas, como de su trabajo, de sus proyectos, de las noticias del momento, que no tienen ninguna relación con el tema de la clase).

d) La evaluación del alumno no tiene más matices que su propio esfuerzo y trabajo, ya no depende de circunstancias grupales, así como del estado de ánimo en que se encuentre el profesor que afecten su calificación, como suele ocurrir en el sistema presencial; e) se puede alcanzar un número ilimitado de personas virtualmente en forma simultánea, la cual no depende como en la forma presencial de un cupo dado por las mismas instalaciones físicas.

Las principales características de los tecnocríticos

1) Ubicar en su contexto

Los profesores de esta nueva tendencia pudieron haber pertenecido a las otras 2 tecnconductas, pero entendieron que la tecnología digital es algo que seguirá, difícilmente desaparecerá, la tendencia es que va ir evolucionando, entonces al ver que negar al acceso al internet no es una solución, pero tampoco el darles uso libre al mismo, sino explicarles y guiar a los alumnos para que no naufragen en su búsqueda de información por esa mar de conocimiento que es el Internet, para lo cual hay que capacitarlos.

2) Ser flexibles y actualizados

Quizas es una de las características que comparten con los tecnofilicos, ya que también gustan de actualizarse en la tecnología, para contrastarla con la anterior y ver cual es mejor en cuanto a beneficios, porque hay tecnologías nuevas que sólo son productos comerciales, sin ningún valor agregado para el usuario, también buscan actualizarse en sus contenidos de clase, y buscan nueva información o temas que no están en los programas de estudio.

3) Retos de la tecnología digital

Evalúan cómo es que los estudiantes hacen uso de las tecnologías, detectado anomalías, como el que los alumnos se confían que la información la tienen a su disposición cuando la requieren, por lo cual no se están esforzando en aprender, también han notado que a pesar de haber tanta información, la leen pero no la comprenden, porque se están acostumbrando más al lenguaje icónico que al visual.



Postura tecnocrítica

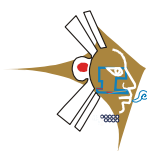
Monge et al (2002) consideran que las tecnologías digitales (que incluye a la computadora, favorecen:

- 1) El desarrollo del pensamiento lógico-matemático
- 2) El desarrollo de habilidades para la resolución de problemas
- 3) El desarrollo de la creatividad
- 4) El incremento de la autoestima del usuario
- 5) La exploración de ambientes tecnológicos
- 6) El desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Dentro de la educación como en las demás actividades humanas, donde interviene la tecnología, se han desarrollado principalmente dos tecnoconductas dualistas o antagónicas, en donde una está a favor (tecnofílicos), y la otra en contra (tecnofóbicos); también se podría dar el calificativo de tecnoconductas positivas y negativas; pero realmente en este mundo tecnologizado, no sería más viable buscar una tercera opción que tomará ambas posturas (dialéctica) o neutra, en donde a la tecnología se le diera la responsabilidad y crédito tanto de sus efectos positivos como negativos, para que estos últimos se modifiquen, para otorgar un mayor bienestar a la mayoría de la población y no sólo a la minoría, porque en cierta medida las posturas que se han presentado reflejan los temores y aciertos que ofrece la educación a distancia, dentro de una sociedad que esta dejando de ser industrial para transformarse en una sociedad del conocimiento. En donde la educación a distancia sea la respuesta que requiere la economía dominante, pero también se pueda modernizar a la educación del modelo industrial, a la educación del modelo presencial, para que no desaparezca y con ella todo lo que está dentro de esa infraestructura.

Hubo resistencia y desconfianza hacia la educación abierta y a distancia en la mayoría de las universidades del país. Se consideraba a estas modalidades educativas como si fueran de baja calidad y propicias al fraude. Al paso del tiempo y gracias a las experiencias exitosas en otros países como las de la Open University de Gran Bretaña y la



Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, se empieza a cambiar de opinión.

La educación a distancia quizás sea la solución a muchos de los problemas y males que tiene la educación presencial, pero hay aciertos dentro de esta modalidad presencial que no ha podido modificar o reproducir la educación a distancia, que a su vez generara sus propias contradicciones ó problemas, que aún no se han percatado por ser una innovación tecnológica, y como tal goza de la inmunidad y respaldo que se le da por parte de sus promotores y creadores.

Las posturas de los profesores se ven reflejada en los que llevan tiempo en la docencia y no están dispuestos al cambio, y los nuevos que están más relacionados con las TIC's dispuestos al cambio.

La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones no es una moda pasajera; es un paso lógico impuesto por las ventajas que ofrecen. No ser capaz de aprovechar los recursos informáticos en el proceso docente educativo limitaría mucho el desempeño del profesional de esta época. Los recursos informáticos no vienen a sustituir ningún otro medio, sino a complementar y ampliar las posibilidades del educador.

La educación abierta y a distancia, la enseñanza a través de redes de comunicación o los campus virtuales irá imponiéndose y transformarán, sin lugar a dudas, las formas de enseñanza-aprendizaje. La figura y el papel de los profesores, educadores y formadores, más que desaparecer, están expuestas a cambios importantes que afectarán a las funciones que actualmente desempeñan. El mundo de la educación no puede ignorar la realidad tecnológica de hoy ni como objeto de estudio ni mucho menos, como instrumento del qué valerse para formar a los ciudadanos que ya se organizan en esta sociedad a través de entornos virtuales.

Bibliografía

Ackof Russell (1997) Rediseñando el futuro, México, Editorial Limusa,

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, ANUIES (2001) Plan maestro de educación abierta y a distancia líneas estratégicas para su desarrollo 2001 en Plan, [En línea] México disponible en http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/Plan%20Maestro1.pdf



- Calderón Pedro & Piñero Nereida (2004, mayo) Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas, disponible en <http://www.ilustrados.com/secciones/Educacion-9.html>
- Domínguez Pérez, David Alfredo (2006) La influencia de las TIC's en la generación de conductas empleadas por los alumnos y maestros, en la divulgación de la información, así como en la formación del conocimiento, en el nivel medio superior y superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Ponencia dictada en el II Congreso Nacional de Investigación Politécnica, Instituto Politécnico Nacional, 13 de septiembre del 2006
- Domínguez Pérez, David Alfredo & Pérez Rul María Natalia (2008) *Las tecnoconductas de los profesores hacia la innovación tecnológica de la educación: Aciertos y temores a la educación virtual*, en Primer Foro Internacional Enseñar y aprender en Ciencias Políticas y Sociales; Retos y Perspectivas de la Educación Abierta y a Distancia, Memorias, Tomo II ppl6-26, México, D. F. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Universidad Nacional Autónoma de México,
- Fernández Pérez Miguel (2003) La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica, 4ª edición, España, Siglo veintiuno
- García Peñalvo F. (2004) De los recursos didácticos para el aula a los contenidos para espacios virtuales educativos con componentes activos y herramientas de autor, Revista de Educación, No. 2 (vol 28), 203-220
- Haddad, W. D. (1997). *Educación para todos en la era de la globalización: El papel de la tecnología de la informática*, en C.De Moura Castro (comp.) La educación en la era de la informática, Washigton, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1999) Conferencia General 30a reunión París, documento 30c/16 31 de agosto de 1999, conferencia mundial sobre educación superior en el S XXI: Visión y acción, París, UNESCO
- Lavigne Giles et al (2006) Evaluación de la modalidad híbrida, presencial/ en línea, por estudiantes de posgrado en educación, Actualidades Investigativas en Educación, 1 (6), 1-25
- Monge Nájera J. et al (2002, 5-8 de Noviembre) La evolución de los laboratorios virtuales durante una experiencia de cuatro años con estudiantes a distancia, en Memoria del XI



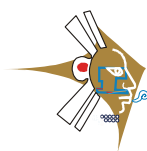
Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia (publicación digital)
San José de Costa Rica

Olson David (1999) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, España, Gedisa

Pérez Angel (1999) La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata

Turban Efraim et al (2001), Tecnologías de información para administración, México, Editorial CECSA

Winner, Langdon (1979) Tecnología autónoma: la tecnología incontrolada como objeto del pensamiento político, España, Editorial Gustavo Gili.





Incorporación de las TIC en los Procesos de Formación de Formadores en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

[REGRESAR](#)

*Myriam Cecilia Leguizamón González**

Resumen

El Programa Nacional de Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación en Educación (MTIC), del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, nace como uno de los programas estratégicos para la competitividad en la educación básica y superior. En consecuencia, siendo un propósito de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC la formación de docentes, resulta muy conveniente y actual, la articulación de estas tecnologías no solo a través de una asignatura sino a través de los procesos de formación de Licenciados para todas las áreas obligatorias y fundamentales de la Ley General de Educación Colombiana Ley 115 de 1994. De la misma forma para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, es también un deber hacer presencia en las Normales Superiores de los Programas de Formación Complementaria que se encuentran en convenio, donde la Facultad de Educación hace un proceso de acompañamiento académico, para poder evidenciar los procesos de mediación de las TIC en la formación de los maestros del preescolar y de la básica primaria. Este documento pretende dar a conocer las acciones adelantadas a la fecha para lograr este propósito, las competencias TIC detectadas y que se buscan potenciar y las numerosas reflexiones y discusiones que este proceso genera.

Palabras clave: TIC, formación, incorporación

* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC Email: myriam.leguizamon@uptc.edu.co
myriamclg@hotmail.com

Abstract

The National Use of Media and Information and Communication Technologies in Education (MTIC), the Colombian Ministry of National Education, was created as one of the strategic programs for competitiveness in basic and higher education. Consequently, being a purpose of the education faculty of the Pedagogical and Technological University of Colombia - UPTC teacher training, it is very convenient and current, the articulation of these technologies not only through a subject but throughout the processes. For UPTC is a duty to make presence in the Normal Superior in-training programs, where the faculty makes academic support process, to demonstrate the mediation of ICT training for preschool teachers and primary commodities. This document seeks to highlight the actions taken to date to achieve this aim, ICT skills and to detect and seek to highlight the many reflections and discussions that this process generates.

Key words: TIC, training, incorporation.

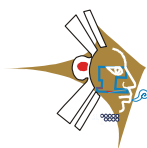
1. Introducción

De acuerdo con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional, al articular las TIC en los diferentes niveles de la educación, se hace necesaria la formación de docentes en esta área, que sean idóneos, que propongan proyectos académicos e investigativos aplicados al ámbito educativo.

Es así que dentro del grupo de investigación Ambientes Virtuales Educativo AVE, adscrito a la Licenciatura en Informática Educativa de la Facultad de Educación de la UPTC, se adelanta el proyecto de investigación titulado: las TIC en la formación de formadores, cuyo objetivo principal es identificar la apropiación e integración de las TIC por parte de los docentes de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores en convenio de la ciudad de Tunja y de los programas de la Facultad de Educación de la UPTC, con el fin de desarrollar una propuesta curricular para su incorporación en los programas de formación docente.

Este proyecto propicia un trabajo entre instituciones educativas que buscan aportar en las competencias que debe poseer todo docente para articular su formación disciplinar con la práctica docente de una forma más innovadora y creativa.

De igual forma esta propuesta surge como mecanismo para dar respuesta al contexto actual que se vive en los salones de clase, donde a raíz de un esfuerzo económico tanto del Ministerio de Educación Colombiano como de las Secretarías de Educación de



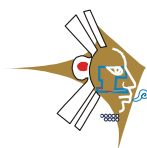
cada departamento, y en este caso particular el departamento de Boyacá, se han dotado a las instituciones de tecnologías y de se han fijado políticas, lineamientos y propuesta de cualificación, que si bien es cierto son incipientes, deben fortalecerse para mejorar la calidad de la educación, buscando ser pertinentes con los retos que la sociedad del conocimiento nos demandan.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, primera Facultad de Educación del país, creada mediante Decreto Número 1379 del 5 de julio de 1934, y que actualmente cuenta con doce 12 programas de pregrado a nivel de Licenciaturas en Ciencias de la Educación, para las distintas áreas del currículo en concordancia con la Ley General de Educación - Ley 115; con siete 7 programas de maestría, con tres 3 especializaciones, con 4 doctorados y 1 posdoctorado, además del programa de Escuelas Normales y de propuestas de formación no continuas, es la llamada a liderar este tipo de estudios, puesto que los egresados de esta alma mater, son y seguirán siendo los docentes que hoy se encuentran en las Escuelas de Boyacá primordialmente y del resto del país, quizá en menor medida; es así como se están dando estos cambios en pro de responder al tipo de profesional que la sociedad requiere impactando como primera instancia en los docentes en formación a nivel de pregrado y de las Escuelas Normales Superiores en convenio con la UPTC.

Particularmente en este caso son los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Informática Educativa de esta Facultad, los encargados de sacar adelante este proyecto, apoyados por semilleros de investigación, por los docentes que actualmente están realizando sus estudios de doctorado y por el Programa de Escuelas Normales de la Universidad.

Esta alianza busca responder específicamente a los siguientes objetivos a mediano, corto y largo plazo:

- Indagar en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores, de la ciudad de Tunja en convenio con la UPTC, acerca de los conocimientos que tienen sus docentes sobre las TIC;
- Identificar el nivel de conocimiento y competencias en TIC que tienen los estudiantes de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales superiores de Tunja y los programas de la Facultad Ciencias de la Educación de la UPTC;
- Caracterizar la apropiación de las TIC por parte de los docentes de la UPTC;

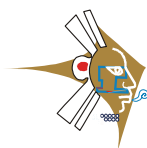


- Analizar las políticas educativas que busquen la incorporación de las TIC en los programas de formación docente;
- Identificar las temáticas o contenidos relacionados con las TIC a tener en cuenta actualmente en la formación docente;
- Analizar la importancia de integrar las TIC en los programas de formación docente de las Escuelas Normales Superiores y los programas de la Facultad Ciencias de la Educación de la UPTC;
- Diseñar estrategias de cualificación docente sobre TIC en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores en convenio con la UPTC y los programas de la Facultad Ciencias de la Educación de la UPTC y finalmente
- Dar a conocer los resultados de la investigación a la comunidad en general.

Este documento pretende mostrar los avances parciales de uno de los objetivos previstos: indagar en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores, de la ciudad de Tunja y algunas de la región del convenio con la UPTC, y los programas de la Facultad Ciencias de la Educación de la UPTC, acerca de los conocimientos que tienen sus docentes sobre las TIC.

Basados en las propuestas que actualmente están en marcha, se han podido evidenciar de manera parcial las competencias TIC que poseen no solo docentes sino los docentes en formación, y se ha podido avanzar en la revisión en términos de lineamientos nacionales e internacionales en el campo de las TIC, que se han tomado como referencia para dar este primer paso más formal, en el camino por recorrer en la incorporación de las Tecnologías en los procesos de formación docente.

Las tecnologías por si solas no hacen la diferencia, son los maestros quienes le dan sentido pedagógico, las transforman en el elemento clave y motivador para dinamizar los procesos de aprendizaje, en una oportunidad para hacerse visibles, comunicarse, interactuar con otras comunidades, compartir experiencias y enriquecerse con otras, criticar y aportar a estos procesos, en fin, en la educación está gran parte de la responsabilidad social de formar personas y profesionales con las competencias TIC, exigencia primordial actualmente, como se pudo ver en la construcción colectiva del último Plan Decenal de Educación Colombiano. No se pueden dejar de lado, ni dar más espera a estos cambios que la sociedad reclama, de lo contrario se seguirá mantenido y quizá



ampliando la brecha generacional, hecho que preocupa y angustia, por las repercusiones, en términos de las oportunidades que estos procesos generan.

2. Referentes nacionales e internacionales de las TIC

Actualmente, en un mundo en constante evolución, marcado por los desarrollos tecnológicos y las notorias diferencias agrupadas en las generaciones tecnológicas como nativos digitales e inmigrantes digitales, se requiere alfabetizar en Informática a los educandos desde la edad preescolar con el fin de estimular y fortalecer el pensamiento tecnológico que permita la formación de futuros ciudadanos críticos en el uso, apropiación y desarrollo de tecnología.

Los programas de la Facultad de Educación atendiendo a las políticas dadas por la dirección de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC y en concordancia con el Decreto 808 del Ministerio de Educación Nacional sobre créditos académicos, organiza su estructura curricular en tres áreas: área general teniendo en cuenta los parámetros establecidos el por el Consejo Académico, área Interdisciplinar orientada por cada Facultad y el área Disciplinar y de Profundización propuesta por el Comité Curricular de cada Escuela adscrita a las respectivas Facultades.



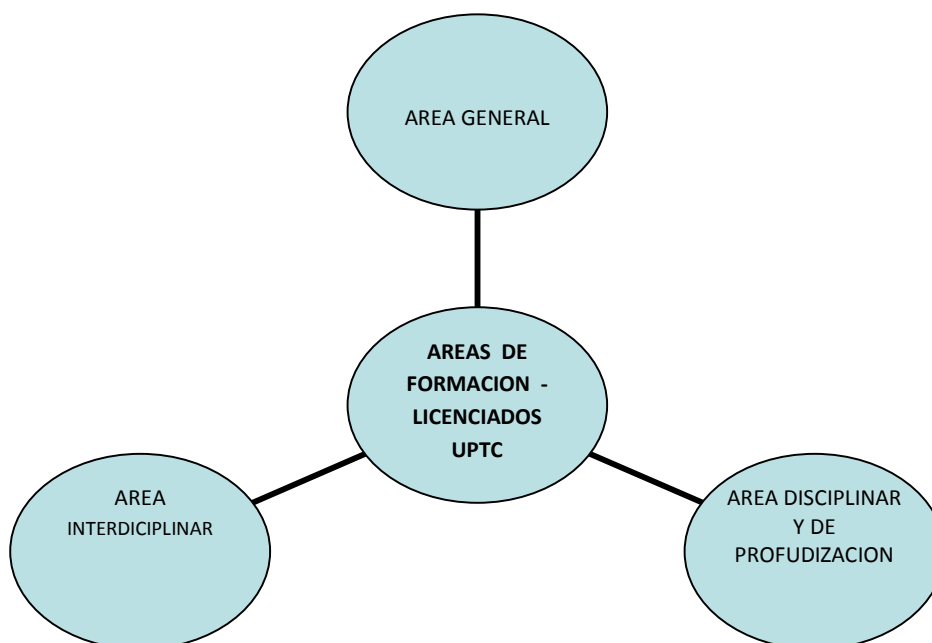
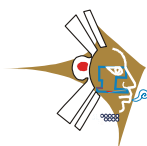


Figura 1: Áreas de formación de los Licenciados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. *Fuente:* El autor

En la estructura curricular de las Licenciaturas (programas de formación docente) y en general en todos los programas de la Universidad, *el área general*, corresponde a los saberes que todo profesional de la UPTC deben apropiarse: competencias comunicativas, cátedra universitaria, idiomas, humanidades, ética y política; *el área interdisciplinaria*, saberes comunes a cada Facultad, para el caso de la Facultad de Educación, corresponde a saberes comunes a todas las licenciaturas en lo relacionado con la formación docente y prácticas pedagógicas que se trabajan a través de las asignaturas: Proyecto Pedagógico del I al IV, Electiva Interdisciplinaria I a la IV, Seminario de Investigación I y II y finalmente TIC y *ambientes de aprendizaje*. En cuanto al área disciplinaria y de profundización se basa en las áreas, temáticas y particularidades que cada Programa tiene de acuerdo a su naturaleza.

Para referirse a lo relacionado con la incorporación de las TIC en los procesos de formación docente, está la asignatura TIC y ambientes de aprendizaje, trabajada desde el área interdisciplinaria, con estudiantes de las Licenciaturas de la Facultad, que se están formando en licenciaturas para todas las áreas del currículo según la Ley 115 – Ley General de Educación Colombiana de 1994, para desempeñarse en la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, grados de escolaridad 0 a 11 de bachillerato;



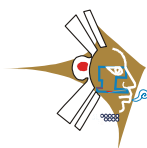
y en segunda instancia, las propuestas de formación TIC para los Normalistas Superiores de las Escuelas Normales Superiores en convenio con la UPTC, que se desempeñarán únicamente en la educación preescolar y básica primaria, grados de escolaridad 0 a 5 de primaria; para esto es preciso entonces hacer una revisión de las últimas o más recientes aportaciones desde el punto de vista de entidades internacionales y nacionales, que se han dado a la tarea de pensar en las TIC para la sociedad actual y que se tienen en cuenta como marco de referencia para orientar estas propuestas.

Vale la pena iniciar mencionando que entidades como la UNESCO, la OEI, el ITSE, el Ministerio de Educación Nacional - MEN Colombiano, el Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación - TIC, a través de estándares en TIC para docentes, de la formulación de las metas educativas para el siglo XXI, de las competencias para docentes, directivos y estudiantes; del Plan Nacional de Educación 2006-2016 y del Plan Nacional de TIC - PNTIC respectivamente, ayudan a repensar el quehacer del docente en lo relacionado con las Tecnologías.

Así por ejemplo, la UNESCO sugiere que en un “contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad”.

Consecuentemente sugiere tres enfoques que se deben tener en cuenta en la formación de docentes y son: enfoque de nociones básicas de TIC cuyo fin es “incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios –currículos; enfoque de profundización de conocimientos para “acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales” y el enfoque de generación de conocimiento con el propósito de aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste”.

Enfoques que a su vez tiene repercusiones en el sistema educativo en componentes como la pedagogía, la práctica y formación profesional de docentes, el plan de estudios



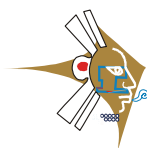
(currículo) y evaluación, organización y administración de la institución educativa y utilización de las TIC; incidiendo notablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los componentes del acto educativo.

Las TIC en la educación plantean que “el reto no es sólo lograr la incorporación tecnológica sino también contar con un modelo pedagógico adecuado que lo acompañe” y desarrollo profesional de docentes analizando aspectos como la “formación inicial y continua que les permita desenvolverse en nuevos escenarios, el desarrollo de metodologías flexibles, la implicación directa de las administraciones públicas y la necesidad de una revalorización social del rol docente” como parte de las metas educativas del siglo XXI, argumentos que son tenidos en cuenta en las propuestas de formación de docentes mencionadas.

Durante la consolidación de las propuestas se encontró importante pretender que los docentes en formación, tanto licenciados de la Facultad de Educación como los Normalistas superiores “...faciliten e inspiren el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes, tanto en ambientes presenciales como virtuales, diseñen y desarrollen experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital para optimizar el aprendizaje de contenidos de manera contextualizada, modelan el trabajo y el aprendizaje característicos de la era digital, promueven y ejemplifican ciudadanía digital y responsabilidad y finalmente mejoran continuamente su práctica profesional, modelan el aprendizaje individual permanente y ejercen liderazgo en sus instituciones educativas y en la comunidad profesional, promoviendo y demostrando el uso efectivo de herramientas y recursos digitales”, tomando los planteamientos de la ISTE (2008)

El Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (PNTIC), por su parte, es una política de Estado presentada en el 2008, que fue concertada con numerosas mesas de discusión y liderado por el Ministerio de Comunicaciones, contiene orientaciones hacia un país más competitivo, de tal manera que se facilite acceso a las TIC para mejorar el acceso a la educación, la salud, la justicia y el gobierno en línea. La visión del plan se orientó hacia el 2019, donde se espera que todos los colombianos estén conectados e informados, utilizando las TIC en forma eficiente y productiva.

En el mismo sentido, el Ministerio de Educación formuló la política 2003- 2006, en lo relacionado con el Uso de Medios y TIC en Educación Superior, como parte del plan nacional de TIC, se centró en tres ejes de acción:



- Acceso a contenidos de calidad
- Fortalecimiento de la capacidad de uso y apropiación
- Acceso a infraestructura tecnológica.

Estos ejes se incluyeron en el proyecto de Uso de Nuevas Tecnologías y Metodologías en Educación Superior y dentro de los avances más significativos se encuentran el gran depósito de información digital disponible en el portal Colombia Aprende, la construcción del gran Banco de Objetos Nacional y la formación de docentes con una participación significativa de docentes en los años 2005 y 2006, de más de 1500 docentes, de diferentes instituciones de Educación Superior. En los últimos años, la capacitación fue realizada por una alianza de seis Instituciones de Educación Superior, de distintas regiones del país, lo que facilitó una mejor contextualización en los cursos.

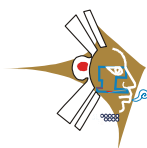
Adicionalmente en el 2006, la Red Virtual de Tutores, RVT, del Ministerio, se diseñó como mecanismo para apoyar y divulgar experiencias entre docentes con funciones de tutorías en Ambientes Virtuales. Esta red es liderada por la Universidad Tecnológica de Pereira y Metacursos. También se generó un Banco de Experiencias significativas en Educación Superior para recopilar experiencias institucionales y de aula en áreas misionales.

Para el período 2007-2010, el Ministerio de Educación en su política definió 4 ejes:

- Uso y apropiación de MTIC
- Desarrollo Profesional del Recurso Humano
- Gestión de Contenidos
- Gestión de Infraestructura tecnológica

Así, existen diversas políticas encaminadas al uso educativo de TIC como medio dinamizador y promotor para el desarrollo de competencias, donde debe concientizarse inicialmente al docente para generar cambios en su práctica pedagógica que logren un impacto importante en los procesos de aprendizaje en la educación básica, media y superior y que conlleven a que los procesos educativos sea producto de constante cambios.

Desde el marco de la Ley 115 de 1994, cuando aparece como novena área la Tecnología e informática, se ha venido generando un cambio en las instituciones educativas, desde iniciar con la enseñanza de la computación pasando por la informática, es



así como en la formación de los licenciados en Informática de la UPTC, estos cambios permiten que se formen maestros que respondan a la necesidades educativas del país para el área, razón por la cual los referentes anteriormente mencionados, resultan ser puntos de referencia a la hora de organizar propuestas de formación y ayudan a resolver la pregunta sobre la importancia de la formación en este campo y no desfallecer en la continua renovación que se requiere.

3. Acerca de los procesos de incorporación de TIC

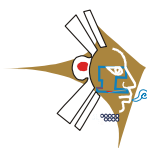
Según Paredes (2011), la incorporación de TIC en las instituciones educativas es un proceso necesario pero no suficiente si se pretende tener éxito en su implantación institucional, entendida la incorporación como agregar una cosa a otra o mezclarla, sin pensar en cómo hará parte de un sistema. Desde esa perspectiva muchas instituciones han adquirido de cuenta propia o a través de convenios o programas de gobierno, infraestructura tecnológica, telecomunicaciones y recursos digitales, los cuales, si no vienen acompañados de un plan estratégico, serán un fracaso e irrelevantes en la vida académico administrativa de la institución.

La incorporación en este caso es entendida como un momento preliminar a la integración curricular, como un mecanismo, si no el primero, para acercar a la comunidad en general a perder el miedo a usar las tecnologías, y a ver qué se puede hacer con estas, a encontrarle los beneficios y a empezar a pensar como apropiarlas.

Por su parte la integración según Sánchez (2002), Merrill et al., (1996), Escudero (1995), Dede y Gros (2000), (como cita en Revista Trilogía, Orjuela, 2010) es comprendida como:

“el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender”, es “el ensamble de las mismas dentro del currículo”, cuyo “propósito es la actividad de aprendizaje, la acción pedagógica” siendo las TIC herramientas que se utilizan para fines curriculares, para apoyar una disciplina o un contenido, para estimular el desarrollo de aprendizajes de orden superior, tornándose invisibles para que el docente y el estudiante se apropien de ellas y las utilicen en un marco situado del aprender.

Integrar curricularmente las TIC implica utilizarlas transparentemente en el aula: para apoyar las clases, para aprender el contenido de una disciplina o una asignatura integrada, para planificar estrategias que



faciliten la construcción del aprender, en la articulación pedagógica donde pase desapercibida la tecnología y se dé visibilidad al aprender.

La importancia de integrar las TIC al currículo en la educación media, radica en las sugerencias metodológicas ofrecidas a las instituciones educativas para lograrlo, en el marco de un currículo flexible y articulado de acuerdo con los principios y elementos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional – PEI, Orjuela (2010).

Teniendo esta claridad conceptual es preciso presentar los esfuerzos hechos para incorporar las TIC a la formación de docentes y de tener claro como en algunos casos ya se puede ir pensando en propuestas de integración con el sentido que aquí se comenta.

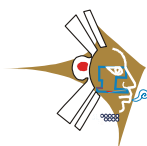
3.1 Propuesta de incorporación de TIC en la Formación de Docentes

3.1.1 En los Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la UPTC

Como respuesta a las políticas de la Universidad en términos de realizar una reforma a los planes de estudio hacia el año 2009, que se implementa en la Universidad a partir del año 2010, se logra para el caso de las Licenciaturas implementar la asignatura TIC y ambientes de aprendizaje, asignatura totalmente practica, de 4 créditos académicos.

Dentro de las razones que sustentaron la aprobación del área por parte de los entes académicos de la Universidad, nuevamente se tuvo en cuenta aspectos de corte académico producto de la experiencia en el área del Programa de Licenciatura en Informática Educativa de esta misma facultad, quien a través del acompañamiento a las practicas pedagógicos de sus estudiantes en los colegios de la región, notó la urgente necesidad de realizar esta propuesta. De la misma forma, se soportó con el oportuno y nuevo Plan Decenal de Educación Colombiana.

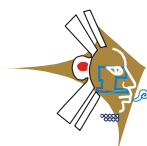
Es así como el plan decenal de educación 2006–2016, consolidado a través de una convocatoria nacional, dejó entrever la urgente necesidad de abordar aspectos para mejorar la calidad de la educación; en tal sentido, fijo los desafíos de la educación en Colombia, propuso una renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación, fijando como macro objetivo el “Fortalecer procesos pedagógicos que reconozcan la transversalidad curricular



del uso de las TIC, apoyándose en la investigación pedagógica”, cuyo trabajo se articula en con los siguientes objetivos: “Promover procesos investigativos que propendan por la innovación educativa para darle sentido a las TIC desde una constante construcción de las nuevas formas de ser y de estar del aprendiz; Fortalecer los procesos pedagógicos a través de la mediación de las TIC, en aras de desarrollar las competencias básicas, laborales y profesionales para mejorar la calidad de vida e incorporar el uso de las TIC como eje transversal para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos.

Consecuentemente, en el plan decenal de educación, en otro de los propósitos Fines y calidad de la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía), se establece el uso y apropiación de las TIC, fijando como macro objetivo el garantizar el acceso, uso y apropiación crítica de las TIC, como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural, que permitan el desarrollo humano y la participación activa en la sociedad del conocimiento. En tal sentido se fija los objetivos de 1. Asegurar la incorporación, actualización, utilización y apropiación crítica y reflexiva de las TIC en el proceso formativo, por parte de todos los actores y de los diferentes niveles del sistema educativo, que además favorezca la divulgación del conocimiento, teniendo en cuenta la superación de las desigualdades económicas, regionales, étnicas, de género y de las condiciones de vulnerabilidad. 2. Promover los aprendizajes autónomos y colaborativos que desarrollen las oportunidades y capacidades mediante la utilización crítica y reflexiva de las TIC, cerrando la brecha digital en todo el territorio nacional y haciendo posible la participación activa en la sociedad global.

Con los anteriores referentes se proponen en su primera versión del plan del área para la asignatura TIC y ambientes de aprendizaje, trabajar lo relacionado con las Generalidades de las TIC aplicadas a la educación; modelos pedagógicos para la integración de TIC: aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo; materiales educativos computarizados; fundamentos y herramientas de una plataforma virtual: CMS (sistemas manejadores de contenidos), De libre distribución (Moodle, Claroline, Joomla, Dokeos), Propietarias (Blackboard, webCT) Modalidades (blended learning, E-learning), Rol del docente, del estudiante, herramientas asíncronas y síncronas; herramientas web 2.0 como estrategias metodológicas. Esta propuesta se ha venido afinando de acuerdo al análisis de la conveniencia de los contenidos y los logros y dificultades al finalizar el curso.



La metodología está orientada a que el curso se desarrolle en forma práctica en aulas de informática, apoyado en el aprendizaje colaborativo y autónomo utilizando actividades de la plataforma Moodle, con la que actualmente cuenta la Universidad.

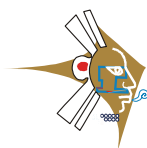
3.1.2 En las Normales Superiores a través de los programas de Formación Complementaria

Como parte de los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional para los programas de Escuelas Normales Superiores, reglamentado mediante Decreto 4790 de 19 de diciembre de 2008, donde se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones, la UPTC atendió particularmente a las disposiciones del Parágrafo del Artículo 8, donde se señala que "Con el propósito de facilitar el reconocimiento de saberes, logros y competencias, la escuela Normal Superior celebrará convenios con instituciones de educación superior que cuenten con facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación".

De la misma forma en cumplimiento de lo establecido en el Artículo 113 de la Ley 115 de 1994, las Normales Superiores en convenio, se han acreditado para ofrecer programa de formación de docentes, y mediante el Decreto 0709 del 17 de abril de 1996, se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y en su Artículo 5° considera que la formación inicial de pregrado está dirigida a la preparación de profesionales en educación, para el ejercicio de la docencia y estará a cargo de las facultades de educación y de las Escuelas Normales reestructuradas.

La UPTC a través de la Facultad de Educación, basada en la normatividad cuenta con convenios con todas las Escuela Normal Superiores de Boyacá, a saber: Escuela Normal La Presentación de Soatá, Escuela Normal Superior Sagrado de Corazón de Chita, la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario de Güicán, Escuela Normal Superior de San Mateo, Escuela Normal Superior de Socha, Escuela Normal Superior Valle de Tenza de Somondoco, y la Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá y algunas de otros departamentos de Colombia.

Estos convenios se trabajan a través del Programa Escuelas Normales Superiores de la Facultad, que cuenta con docentes en calidad de asesores, quienes se encargan del acompañamiento permanente de cada Escuela Normal Superior. A su vez cada Escuela



Normal Superior cuenta con el apoyo de otros docentes quienes orientan capacitaciones en temáticas específicas, de acuerdo a las necesidades que detectan estas instituciones y como plan de mejoramiento de los procesos de Acreditación. De la misma forma las Escuelas Normales Superiores notan como las TIC están invadiendo los escenarios educativos particularmente con el uso del computador y del internet.

En Colombia se trabaja con el programa computadores para educar que se encarga de dotar a las instituciones de los equipos y la conectividad a internet en las escuelas de todo el país. Sumada a esta dotación ofrece el Ministerio de Educación y de TIC actualmente, un segundo momento referido al acompañamiento pedagógico para la incorporación de estas tecnologías en el ambiente escolar.

En las Escuelas Normales Superiores ha sido posible realizar propuestas de cualificación y seminarios de acompañamiento en el tema de las TIC, buscando que tanto los docentes que están formando a los docentes, es decir los formadores de formadores como los futuros docentes se acerquen a las tecnologías y busquen mecanismos para incorporarlas dentro de sus estrategias de clase, aprovechando la infraestructura e inversión que se hace para dotar de estos equipos y pensando en desarrollar potencialidades de los educandos.

En estos procesos de acompañamiento relacionados con las TIC, en algunas de las Escuelas Normales en convenio con la UPTC, se ha buscado que los docente primero se familiaricen con las tecnologías, partiendo de identificar sus competencias TIC, como lo propone el profesor Carlos Manuel Gómez: competencias genéricas: hardware, CPU y periféricos, sistemas operativos, internet, actitudes; y competencias específicas (programas): procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos, editor gráfico; siendo evidente que el nivel de los docentes formadores de formadores es menor en relación con el presentado por los docentes en formación (estudiantes del ciclo 12 y 13), esto quizá por la misma cultura digital en la que ya estamos inmersos.

Esta situación se presenta entre otras razones porque a pesar de que se reciban cursos de alfabetización computacional, muchas veces esos cursos se quedan ahí, y es así como los docentes reconocen que no realizan otras sesiones de práctica, lo que hace que fácilmente se olviden muchos de los procesos trabajados. De la misma forma estas propuestas no son continuas y vienen de distintas instituciones con modelos muy diferentes. A pesar de estos antecedentes, se ha buscado trabajar con docentes formadores de formadores y con docentes en formación propuestas con herramientas libres como

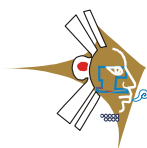


Edilim, hot potatoes, jelic, kispiration y con herramientas en la web como educaplay, blogger, voki, entre otros. Lo que se busca inicialmente es motivar a los docentes para que vean que sin tener amplios conocimientos informáticos o habilidades de programación es posible que se desarrollen materiales didácticos de manera fácil, agradable, rápida (sin tener las competencias básicas en TIC ampliamente desarrolladas), para aquellos temas de áreas disciplinares que resultan a veces un poco complejos de asimilar para los educandos.

De estos primeros intentos se han hecho evidentes dos conclusiones muy diferenciadas: Para el caso de los docentes formadores de formadores, por más que estas herramientas tecnológicas por sí mismas resultan atractivas, resulta más complejo el reto, el esfuerzo y tiempo que se debe dedicar a estos procesos de formación, para lograr que los docentes se motiven por aprender y conocer el potencial de estas tecnologías, y la facilidad de apropiarlas con la práctica, y sobre todo, que se den cuenta cómo estas herramientas resultan una excelente estrategia para que los estudiantes inicien a autorregular su aprendizaje, en términos de revisar lo que hace y realizar un análisis sobre los resultados que obtiene, revisando los registros que quedan de evidencias en estos programas computacionales.

Para los docentes es un reto que quieren asumir, por eso piden darle continuidad a estos procesos, que muchas veces se hacen esporádicamente, pues se deja la motivación por usar estas tecnologías, pero la ausencia de acompañamiento permanente resulta un factor negativo, al sentir el docente cierta frustración por no poder desarrollar cabalmente sus procesos, sumado al temor que los educandos, que igual reciben esta orientación, superen al maestro y se llegue a perder autoridad o se ponga en tela de juicio las competencias de los educandos.

Por su parte los docentes en formación, son educandos muy receptivos y se dejan absorber por las tecnologías, las apropian más fácilmente, de hecho su nivel de competencias TIC es más notorio y de entrada los ambientes computacionales ya les resultan motivantes, observan fácilmente las ventajas que estas tecnologías pueden traer en los escenarios educativos. Quizá una de las razones es nuevamente el apresto con que ya se están formando las nuevas generaciones en lo relacionado a las tecnologías.



3.1.3 En la Licenciatura en Informática Educativa de la UPTC

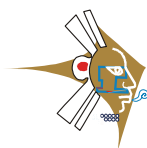
Para Marques (2003) las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se refieren al conjunto de avances tecnológicos que proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los "mas media", las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

Galvis (1994) señala que la informática educativa es "... aquella que busca contribuir al mejoramiento de los procesos sustantivos de la educación, el aprendizaje y la enseñanza, para el desarrollo de las capacidades del ser humano como ser social, para potenciar el desarrollo de cada sociedad a partir de sus recursos humanos".

Desde estas perspectivas se evidencia las habilidades que deben desarrollar los estudiantes en la disciplina, es así como para el caso particular de los licenciados en informática educativa se busca que no solo consuman desarrollos informáticos, sino que los produzcan, desarrollan software educativo basado en planteamientos de autores como Pere Marques y Álvaro Galvis Panqueva, entre los autores más reconocidos en este campo.

Los aspectos didácticos trabajados aquí, dan cuenta de un trabajo investigativo que corresponde a la identificación y análisis de problemáticas educativas en instituciones educativas de preescolar, básica y media, en las diferentes áreas de currículo, es así como producto de esta revisión de las dimensiones en preescolar y de las pruebas SABER e ICFES para los demás niveles educativos, el estudiante es capaz de realizar un material educativo computarizado que dé solución a estas problemáticas apoyado con prácticas pedagógicas en los mismo niveles, buscando identificar la estrategias más convenientes, y buscando mecanismos de plasmarlas en una herramienta computacional.

La informática educativa se evidencia no solo en el trabajo específico de estos proyectos pedagógicos, sino además con las demás áreas, los educandos deben hacer uso de las herramientas informáticas y de los elementos pedagógicos trabajados, para realizar propuestas educativas y llevarlas a las instituciones educativas, en el marco de los criterios establecidos en la Licenciatura en Informática Educativa para orientar la formación del licenciado, en lo referente a prácticas pedagógicas.



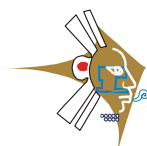
4. Estrategias y herramientas utilizadas en los primeros pasos de la incorporación

En cuanto a las estrategias utilizadas inicialmente, como ya se mencionó, se está partiendo de realizar un diagnóstico sobre las competencias TIC de los docentes con el test que propone el profesor Carlos Manuel Gómez que consta de 2 grandes categorías: competencias genéricas con 22 ítems referidos a manipulación de hardware, software y periféricos, sistema operativo, procesar información y mantenimiento del equipo y como segunda categoría Internet, con 23 ítems, donde se revisa el manejo de navegadores, búsquedas específicas, correos electrónicos, herramientas de conversación y foros, este instrumento se usa específicamente para el caso de las Escuelas Normales, en razón a que el tiempo de cualificación que se programa con ellos es de 4 días máximo en todo el semestre e incluso el año, y se debe buscar ofrecer las mejores y más apropiadas orientaciones para no defraudarlos ni hacerlos sentir que las TIC son difíciles de manejar y apropiar.

Con este test es evidente que las Escuelas Normales Superiores que están un poco distantes de la capital del departamento, demuestran un menor desempeño en las competencias genéricas, en lo referido a manejo de hardware y periféricos y sistemas operativos, mantenimiento del sistema, demuestran cierta familiaridad con el procesamiento de información y están mucho menos familiarizados con las competencias de Internet, manejan búsquedas simples, y el email, no usan las bondades de los navegadores, no usan portales, no manejan herramientas de conversación ni foros, atribuible a problemas de conectividad, pues dependen de proveedores de telefonía móvil que actualmente están prestando este servicio y no todos tienen acceso, sumado a que en las instituciones es escasa la cobertura y con bajas tasas de transferencia del Internet.

Por su parte las Escuelas Normales Superiores de los alrededores de la capital, demuestran más competencias TIC, quizá del test se evidencia una ausencia igual en el trabajo en redes sociales, pero para los demás casos demuestran buen desempeño, estas Escuelas Normales Superiores manifiestan la incógnita, no tanto de cómo se deben usar estas tecnologías, sino de cómo darles un uso pedagógico, es decir ya están a puertas de iniciar el proceso de integración curricular.

Para el caso particular de los docentes, licenciados en formación en la Facultad de Educación, se revisan periódicamente tanto contenidos como estrategias, pero en ellos se observa que tienen las competencias genéricas en TIC casi en su totalidad, lo que permite que se realice un trabajo un poco más exigente y se pasen a revisar estándares



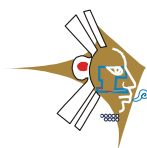
internacionales como los propuestos por la Sociedad Internacional en Educación y Tecnología ISTE en las categorías: área pedagógica; aspectos sociales, éticos y legales; aspectos técnicos; gestión escolar y desarrollo profesional, sin embargo hasta ahora se están revisando algunos de estos elementos.

La segunda estrategia a considerar, y que se va a poner próximamente a prueba para este proceso, es fortalecer procesos de Autorregulación, pues se ha hecho evidente para el caso del acompañamiento inconstante en las Escuelas Normales Superiores, que si no se generan y fortalecen estos procesos es fácil que se siga dependiendo del docente experto que oriente, y seguir con procesos de enseñanza instruccionales, lo que realmente se quiere con esto es ir más allá y hacer responsables del aprendizaje a los mismos docentes en formación, que sean capaces de identificar sus fortalezas y debilidades y de buscar correctivos para superarlos.

A partir del análisis y clarificación conceptual referente a la autoregulación, es posible delinear acciones para incrementar el rendimiento de los docentes en formación en su desenvolvimiento general. Un punto crucial para el éxito es lograr convertirse en aprendices autónomos, reflexivos e independientes, y que además tomen conciencia de ello, es decir que logren la autorregulación de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, en otras palabras, que logren aprender a aprender.

En la mayoría de las definiciones de la autorregulación se puede evidenciar directa o indirectamente, algunas características comunes a los alumnos que autorregulan su aprendizaje, Boekaerts, (1997); Schunk (1997) y Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994); Pintrich (2000); Mace, Belfiore, Shea (1989) y McCombs (1989), todos los autores específicamente distinguen que el alumno debe como mínimo: formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias y elegir entre diversas alternativas posibles, ejecutar las acciones y evaluar esta actuación. Acciones que se pondrán a prueba para aportar en los procesos de incorporación de TIC, basados en la experiencia de trabajos preliminares realizados en esta línea.

El hecho de que para el aprendiz se fijen con claridad las metas que se quieren lograr y ojalá se inicie con la fijación de metas externas, es decir que sea el docente experto en el tema, quien fije la meta, logrando que esta sea clara y alcanzable, de acuerdo al nivel de formación que se observe en los docentes, y fijar los criterios que se valoraran en el cumplimiento de la misma, permite garantizar, de entrada no desmotivar a los docentes en formación y docentes en ejercicio, con metas inalcanzables de acuerdo con sus capacidades,



sino que se den cuenta que pueden ir escalando posiciones en su representación cognitiva. Un hecho contrario aportaría elementos para una frustración en el intento.

En el caso de la planificación, se diseñan las estrategias propicias y se seleccionan las herramientas TIC más aptas para lograr la meta propuesta, es así como se debe procurar trabajar herramientas que resultan muy pertinentes, pues las tecnologías permiten autoevaluar y autor reaccionar ante los logros que se evidencian al manejarlas. En herramientas como Hotpotatoes o Edilim, se hace inmediatamente evidente los resultados del trabajo planeado y desarrollado, y es posible revisar en qué se falla o cuáles fueron los aciertos en el proceso, y que tanto de lo planeado se desarrollo y si es el caso replantear o volver a planificar.

La etapa del monitoreo se manifiesta cuando el individuo se da cuenta o puede identificar su falencias o aciertos, es decir puede preguntarse a si mismo qué tanto logro aprender.

Finalmente los procesos de Autoevaluación y autoreacción, se logran toda vez que se den los espacios para valorar los logros alcanzados e identificar las falencias que quedaron en los procesos, esta etapa es compleja pues cuando se dan este tipo de espacios en el aula de clase, al no tenerse claridad sobre el verdadero sentido de la evaluación es posible que esta autoevaluación sea falsa, se dé un valor positivo a aspectos que realmente no se han logrado. Por esto es recomendable realizar un instrumento que permita revisar todos los aspectos relacionados con la meta propuesta y los procesos llevados a cabo para alcanzarlos, y más que esto sembrar en los educandos el sentido de la responsabilidad que conlleva la autoevaluación como un proceso para evidenciar qué tanto sabemos de lo que sabemos o qué tanto hacemos de lo que decimos que vamos a hacer. Es más fijar estrategias para adelantar una comparación cognitiva. Es decir, partir de observar la propia conducta para luego realizar una autoevaluación, donde se compare el nivel de actuación real del sujeto con una meta o criterio preestablecidos, Bandura (1991). En cuanto a la autorreacción corresponde a las acciones que se generan basados en los cuestionamientos sobre la actuación, para ojalá tomar las medidas para seguir mejorando en todos los aspectos.



5. Reflexiones finales

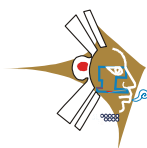
La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC en la formación docente, es una tarea que no da más espera, por lo cual se deben revisar diferentes acciones para abordar esta tarea. La sociedad actual demanda de docentes con otras competencias, y es responsabilidad de las Instituciones que forman estos docentes ofrecerles las herramientas para aportarle a las necesidades que este siglo demandan.

A la hora de adelantar propuestas de incorporación no se puede dejar de lado varios aspectos, como son los aspectos de infraestructura, de logística, de comunicación, que aunque no es lo más importantes, si permiten que los procesos se desarrollen o no, y amarran al desarrollo de ciertas propuestas. Sin embargo lo realmente valioso es el valor pedagógico que le dé y esta responsabilidad cae en gran medida en los docentes.

En esta sociedad globalizada las competencias TIC, no son una imposición sino una necesidad, por esto se debe propender por desarrollarlas independientemente del marco de referencia que se tome, pues de lo contrario se estaría retrocediendo y apoyando el aumento en la brecha generacional.

Los docentes deben conocer las implicaciones del uso de las tecnologías y sus posibilidades, esto le puede ayudar a abrir otras miradas y sobre todo les ayuda a repensar las propuestas curriculares. Es así como los distintos lineamientos, criterios, políticas y leyes que regulas la incorporación de TIC son un buen punto de referencia para visionar el futuro en este campo y las oportunidades que se deben generar. Es la oportunidad de despertar a otros mundos a otras formas de comunicación y de interacción con comunidades, en las cuales se pueda, no solo recibir aportes sino dar contribuciones, hacer más visible el quehacer de la Escuela y en general fomentar otro tipo de relaciones académicas.

Las distintas características de las personas que actualmente están haciendo uso de las tecnologías o con la firme intención de hacerlo, requieren de propuestas diferenciadas de trabajo con relación a las competencias TIC, como se puede observar en los esfuerzos que desde la UPTC se está haciendo tanto con docentes en formación de licenciados, como con los normalistas superiores y los docentes formadores de formadores, con brechas generacionales representativas, con acceso diferenciados a las tecnologías y con mayores o menores condiciones de acceso.



Existe en el ciberespacio mucho material apropiado para incorporarlo en las aulas de clases, que no requiere de mayores conocimientos ni habilidades en el uso de ciertas tecnologías o de amplios conceptos de programación, estos desde las propuestas adelantadas son una alternativa que puede incursionar exitosamente en las aulas de clase.

Con el trabajo de campo adelantado en las Escuelas Normales Superiores que están en el convenio con la UPTC, se ha podido poner a prueba diferentes herramientas para lograr que los docentes mejoren sus competencias TIC, sin embargo estos ejercicios no trascienden mientras no se busque estrategias más apropiadas y duraderas.

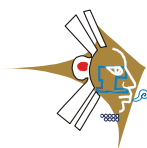
Para el caso de las Licenciaturas de la Facultad de Educación, ha sido positivo el desarrollo de la Asignatura TIC y ambientes de aprendizaje, como lo manifiestan los futuros docentes a través de sus comentarios en la plataforma de la Universidad.

Los procesos de autorregulación propuestos por Pintrish y otros, resultan un marco importante de referencia para apropiarlos y aplicarlos a la hora de generar propuestas de intervención y cualificación en cualquier tema o área, y son considerados la base para empezar a generar verdaderos procesos metacognitivos. En suma estos factores que hacen evidente el papel tan importante de la motivación se ven favorecidos y privilegiados por los ambientes computacionales tanto por la motivación que por sí solo despiertan, como por los procesos de seguimiento y monitoria que permiten.

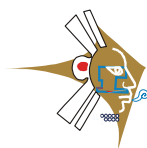
La UPTC con la trayectoria que tiene ha buscado y sigue buscando generar espacios para que sus educandos y docentes se familiaricen cada vez más con las TIC, es así como se viene adelantando propuestas en diferentes entes de la Universidad.

6. Referencias bibliográficas

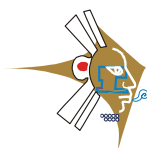
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Camargo, R. (2007). Las TIC en el currículo. Consultado el 12 de marzo de 2009 de <http://TICenelaula.espacioblog.com/post/2007/aaque-son-TIC-Bogotá>. Colombia.



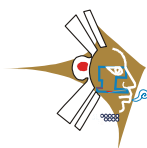
- Díaz B, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 16 de marzo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol8nol/contenido-diazbarriga2.html>)
- Escudero M, J.M. (1985) Modelos Didácticos. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.
- Galvis, A.H. (2001). Internet y Aprendizaje: Experiencias y Lecciones Aprendidas. Concord, MA: documento digital, “Aprender y enseñar en compañía y con apoyo de TIC tecnologías de información y de comunicaciones”. Consultado 30 de mayo de 2009 de http://www.metacursos.com/documents/Aprender_enseniar_en_compania.pdf
- González, M.A. (2000). “Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje en NTIC”. En “*Conexiones, Informática y Escuela. Un Enfoque global*. Medellín. Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana. 1ª. Edición, pp. 45-62. Consultado diciembre 5 de 2008 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articles-131558_pdf1.pdf
- Gutiérrez M. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 45*. Consultado 16 de marzo de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie45a06.htm>
- Gross, B. (2000). El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Herrera, Y. (2008). Propuesta de un modelo de integración curricular de las TIC. *Cibersociedad*. Universidad Tecnológica Metropolitana. Consultado el 6 noviembre de 2009 de www.cibersociedad.net/public/documents/71_vd24.doc - España.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., y Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. En B. J. Zimmrman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated academic learning and academic achievement*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Mallart, J. (2000): “Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje”. *Revista Española de Pedagogía*, n. 217, pp. 417-438.
- Marqués, Pere. Tomás, Marina. Feixas, Mónica. La Universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC. 2000.
- Marquès Graells, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Consultado el 2 de abril de 2009 de <http://www.pangea.org/peremarques/tic.htm> © 2000.



- Mccombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. Nueva York: Springer-Verlag
- Nets (2008). National Educational Technology Standards for Teachers, ISTE (International Society for Technology in Education). Consultado el 30 Septiembre de 2009 en <http://www.eduteka.org/estandaresmaes.php3>.
- Ministerio de Comunicaciones. Plan Nacional de TIC 2008-2019. Mayo de 2008. Tomado de: http://www.colombiaplantic.org.co/medios/docs/PLAN_TIC_COLOMBIA.pdf Fecha de consulta: abril 18 de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0709 del 17 de abril de 1996 tomado de menweb.mineduacion.gov.co/normas/.../Decreto_0709_1996.pdmat
- Ministerio de Educación Nacional. Presentación: Avances y perspectivas. Junio 6 de 2007. Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-126427_archivo_1.pdf Consultado: abril 20 de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. [Decreto 4790 de Diciembre 19 de 2008 - ...:Ministerio de Educación. Tomad de www.mineduacion.gov.co/1621/article-179246.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-179246.html) - [En caché](#)
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Informe de gestión junio 2008 a 30 de mayo de 2009. Tomado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-195608_archivo_pdf.pdf Fecha de consulta: abril 18 de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Programa de uso de medios y tecnologías de la información y la comunicación TIC. Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-187635_archivo.pdf Fecha de consulta: abril 18 de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Proyecto PlanesTIC- Universidad de los Andes. <http://planestic.uniandes.edu.co/> consultado: Abril 20 de 2010
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010 Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España www.oei.es



- Orjuela F., Dora L. (2010). Esquema metodológico para lograr la integración curricular de las TIC. En Revista Trilogía. Número 3 Octubre 2010, Artículo 8. Disponible en: <http://trilogia.itm.edu.co/Numero3.html>
- Paredes, Homero (2011). TIC en educación incorporación o integración. V Encuentro Nacional en Educación en Tecnología e Informática Educativa. Tunja
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y sociedad del conocimiento*. Vol.1- Nº. 1. Consultado 13 de enero de 2009 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v1n1-salinas/v1n1-salinas>.
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TIC. Concepto y modelos. [En línea]. *Revista enfoques educacionales*. Chile. Consultado 17 de septiembre de 2009 en http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Sanchez_IntegracionCurricularTICs.pdf
- Sánchez, J. (2002). Integración curricular de TIC. Concepto e ideas. [En línea]. *Revista enfoques educacionales*. 6 Congreso Iberoamericano, 4 Simposio Internacional de Informática Educativa, 7 Taller Internacional de Software Educativo: IE-2002: Vigo, 20, 21, 22 de Noviembre de 2002. Consultado 17 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729191130paper-325.pdf>
- Serrano, Arturo. Martinez, Evelio. La brecha digital: mitos y realidades. Universidad Autónoma de baja California. 2003.
- Shunk D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson, Prentice Hall. Segunda edición. Méjico.
- UNESCO. (2008). Estándares de Competencias en TIC para Docentes. Consultado el 15 de agosto de 2010 de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.





Metodología docente basada en la pizarra virtual: Evaluación de la presencialidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Agustín Pérez Martín

Victoria Ferrández Serrano

José Antonio Caveró Rubio

Resumen

El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica modificar el tradicional método de enseñanza universitario centrado en el profesor por el aprendizaje autónomo del alumno. Para ello la transmisión de conocimientos en el aula ha de ceder una parte importante de su protagonismo a otras técnicas de enseñanza que permitan al alumno recibir información del profesor sin necesidad de presencialidad. En este sentido, las nuevas tecnologías son una herramienta primordial para desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas a las tradicionales.

El objetivo del estudio es transmitir la experiencia resultante de la aplicación de una nueva tecnología a la docencia universitaria. Nuestra propuesta de innovación docente es proporcionar al estudiante un material audiovisual online para facilitar su aprendizaje autónomo, de tal modo que pueda seguir una clase presencial sin encontrarse en el aula donde se imparte. La metodología aplicada, denominada pencasting, es una técnica que simula la visión de la pizarra con la explicación detallada y simultánea en audio del profesor. Esta tecnología se puede ubicar entre el streaming de video o diapositivas y el podcasting, reuniendo lo óptimo de ambos métodos y enfocado a que el alumno siga la docencia habitual de una clase a través de una pizarra virtual.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, e-learning, pencasting.

* Agustín Pérez Martín, Universidad Miguel Hernández de Elche: agustin.perez@umh.es
Victoria Ferrández Serrano, Universidad Miguel Hernández de Elche: v.ferrandez@umh.es
José Antonio Caveró Rubio, Universidad Miguel Hernández de Elche: cavero@umh.es

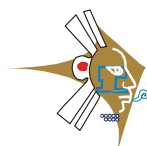
1. Introducción

En mayo de 1998 los ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en París la Declaración de la Sorbona (1998). Esta declaración pone de manifiesto la necesidad de potenciar una armonización de la Educación Superior en Europa para dar respuesta a una sociedad que reclama profesionales con un nivel de preparación y formación superior. En junio de 1999, los ministros de Educación de 31 países europeos firman la Declaración de Bolonia (1999), donde se adquiere el compromiso de definir, antes del año 2010, titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, que permitieran el reconocimiento académico y profesional en la Unión Europea. Para alcanzar este objetivo es imprescindible implantar nuevas o renovadas metodologías docentes que conviertan el aprendizaje autónomo del estudiante en el núcleo central del sistema y que establezcan cuales son los mecanismos cognitivos que se ponen en marcha durante el proceso de aprender (Méndez, 2005).

Aunque los objetivos perseguidos por el EEES se procuran con la intención de alcanzar un sistema universitario coherente y compatible a nivel europeo, y atractivo y competitivo a nivel internacional (Haug, 2005), esta armonización sería infructuosa y valdría si no va acompañada de un proceso de reforma en las Universidades serio y reflexionado. Es preciso entender que este proceso de reforma no debe limitarse únicamente al objetivo de alcanzar la armonización de los sistemas europeos de educación superior, donde se establezca una unidad para cuantificar el esfuerzo del alumno, se diseñe una nueva estructura de titulaciones y se defina un modelo para acreditar las competencias adquiridas por el estudiante. Es preciso modificar las tradicionales metodologías docentes utilizadas en la Universidad para formar a los estudiantes, orientándolas a los nuevos requerimientos de la sociedad, a las tecnologías de la información y a la formación exigida a los estudiantes por el mercado laboral.

2. El e-learning y el aprendizaje autónomo del alumno

La autonomía en el aprendizaje del estudiante implica que la presencialidad en el aula no es la única, ni siquiera la más importante forma para que los alumnos adquieran conocimientos. Es preciso utilizar técnicas de enseñanza que permitan al alumno recibir información sin necesidad de un contacto físico con el profesor, en tiempo real y sin necesidad de presencialidad. Disminuir el protagonismo del profesor hará posible un estilo de aprendizaje más autónomo por parte de los estudiantes (Zabalza, 2003). En este



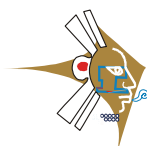
sentido, el e-learning es una herramienta primordial para desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas a las tradicionales (Mohaman, 2003). A través del e-learning el estudiante adquirirá competencias asociadas a las nuevas tecnologías y la adaptabilidad en el empleo, efectuando una intensificación del esfuerzo de formación a todos los niveles (Comisión Europea, 2001).

La utilización de plataformas virtuales para que el profesor transmita los conocimientos y el alumno efectúe la aprensión de los mismos de forma autónoma, permite evaluar en tiempo real si lo enseñado por el profesor ha supuesto el aprendizaje efectivo del alumno, todo ello gracias al feed-back inmediato y continuo que produce la relación virtual docente-discente. La gran ventaja de este tipo de enseñanza es que no es necesaria la presencia física del profesor, ni la del alumno, de forma simultánea.

En docencia virtual el profesor no puede ver y tutorizar al alumno personalmente, asumiendo únicamente su papel como didacta y presuponiendo que el estudiante es el responsable directo de su propio aprendizaje. La utilización del e-learning ha modificado y ampliado las modalidades de docencia, constituyéndose en un recurso utilizado para sacar el máximo partido de la información de la que se dispone. La docencia virtual puede servir al desarrollo de dos grandes funciones pedagógicas: la red como apoyo a la docencia presencial y como escenario para la educación a distancia. En definitiva, las nuevas tecnologías pueden convertirse en recurso útil y fundamental en un proceso de enseñanza que se apoye más en el trabajo autónomo del alumno (Santos, 2005).

3. E-learging y pencasting

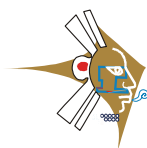
Conscientes de esta necesidad, en el Departamento de Estudios Económicos y Financieros la Universidad Miguel Hernández, hemos iniciado una experiencia docente cuyo objetivo es proporcionar al alumno material audiovisual online de las asignaturas, que le sirva de apoyo y medio de educación a distancia para facilitar su aprendizaje autónomo. La nueva metodología docente utilizada para el e-learning está basada en un nuevo concepto de difusión de contenidos llamado pencast. Hasta ahora los trabajos realizados en referencia a las difusiones de contenido docente on-line, entre los cuales se puede destacar Area, M. (2004), Area, M. et al (2008), Cabero, J. (2004), Cabero, J. (2008), Cabero, J. (2010), Cabero, J. & López, E. (2009a), Cabero, J. & López, E. (2009b), De Benito, B. & Salinas, J. (2008), Duart, J. M. et al (2008), Martínez, F & Prendes, M. P. (2003), Meneses, G. (2007),



Salinas, J. (2004), y Tejada, J. et al (2007), se podían clasificar en dos grandes grupos atendiendo a su formato:

1. Las difusiones escritas a través de ficheros informáticos. Este tipo de ficheros se crean con herramientas ofimáticas para posteriormente ser convertidas en documentos portables (pdf).
2. Las difusiones multimedia. En este grupo se pueden llegar a subordinar otros tres a su vez:
 - o Las presentaciones o diapositivas de texto y/o gráficos mediante proyectores con soporte informático.
 - o Las radiodifusiones o difusiones de audio, últimamente más conocidas como podcast, que previamente grabadas en diferentes formatos luego suelen ser ofrecidas en ficheros multimedia de alta compresión, comúnmente conocidos como mp3.
 - o Las difusiones de video, que por su compatibilidad con los equipos informáticos e Internet hacen de ello una herramienta rápida y sencilla.

Si se compara el concepto de difusión con el que hemos trabajado, llamado pencast, con los métodos utilizados en los trabajos anteriormente mencionados, queda a mitad de camino entre el streaming de video, el podcasting y la proyección de diapositivas, reuniendo lo óptimo de ambos métodos y enfocado a que el alumno siga la docencia habitual de una clase pero ubicado en cualquier otro lugar. El pencast es una herramienta donde el profesor escribe su explicación en una libreta y simultáneamente graba su voz utilizando un bolígrafo electrónico. A través del archivo generado por la aplicación informática, el estudiante puede acceder vía Internet, mediante su ordenador, a la explicación detallada y simultánea, escrita y sonora, del profesor. La pantalla del equipo informático del alumno se convierte y simula una pizarra virtual, donde el alumno puede seguir la docencia habitual de una clase desde cualquier ubicación física, sin necesidad de presencialidad ni contacto físico con el profesor, accediendo en cualquier momento, y repitiendo la explicación tantas veces como le sea necesario. En el siguiente link se puede acceder a uno de los materiales docentes desarrollados para realizar el aprendizaje autónomo del alumno on-line. <http://www.seiorsme.umh.es/cast/descuento.htm>



3. Metodología de trabajo

Es necesario que el profesorado universitario ponga en práctica metodologías docentes innovadoras, siendo el pencasting una herramienta puesta a disposición de alumnos y profesores para interactuar, compartir conocimientos y comunicarse. Haciéndonos eco de esta necesidad, con este trabajo pretendemos dar a conocer nuestra experiencia, surgida como respuesta a la siguiente cuestión ¿en qué grado ayuda al estudiante la explicación presencial del profesor a la hora de entender de forma autónoma una materia? Por otro lado, en los últimos años los estudios a distancia o no presenciales son más demandados, las nuevas tecnologías nos facilitan cada vez más la difusión de materiales, y se propugna la formación continua y autónoma de los estudiantes como medio para lograr profesionales altamente competitivos. En este contexto ¿qué importancia tiene en la comprensión y asimilación autónoma de los conocimientos del alumno, la explicación presencial del profesor? ¿podemos satisfacer esa demanda de enseñanza autónoma a distancia sin renunciar a la lección magistral de un profesor?

Como respuesta a estas preguntas surge nuestro trabajo, en el cual, mediante el estudio del caso de varias asignaturas de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (ADE) impartidas en el Departamento de Estudios Económicos y Financieros de la Universidad Miguel Hernández, pretendemos comprobar si existe diferencia en el aprendizaje, comprensión y asimilación autónoma de conocimientos por parte del alumno. Se compara la utilización de la metodología docente basada en el pencasting para la resolución de supuestos prácticos, donde el estudiante accede vía on-line a la explicación visual y escrita sin presencia física del profesor, con el sistema tradicional donde el alumno dispone de la solución de los ejercicios en papel (archivos pdf), sin la explicación del profesor. Comparando ambas metodologías docentes se podrá determinar en qué medida el alumno podrá realizar el aprendizaje autónomo de la materia sin la explicación del profesor, así como la necesidad de la tradicional relación física alumno-profesor.

Las asignaturas incluidas en el estudio se corresponden con diversos niveles de conocimiento en la formación de los estudiantes en la Licenciatura en ADE, correspondiéndose con asignaturas básicas y de especialización. Las asignaturas evaluadas para la puesta en práctica de la experiencia docente son las siguientes:

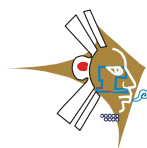
- Contabilidad Analítica. Asignatura cuatrimestral de 6 créditos de 2º curso.
- Contabilidad de Gestión. Asignatura anual de 9 créditos de 3º curso.



- Matemáticas Financieras. Asignatura cuatrimestral de 6 créditos de 3º curso.
- Introducción a la Dirección Financiera. Asignatura cuatrimestral de 4,5 créditos de 4º curso.
- Dirección Financiera. Asignatura anual de 9 créditos de 5º curso.

Las etapas en las cuales se estructura el estudio son las siguientes:

1. En cada asignatura hemos seleccionado dos grupos diferentes con un número, tal y como se muestra en la Tabla 1, similar de alumnos. El primero servirá como muestra de control, colgando en la web la resolución de un problema con el método tradicional, es decir en papel, a través de un fichero pdf (grupo pdf). Al segundo grupo se le facilitará el mismo ejercicio resuelto con la tecnología basada en pencasting, en la que los alumnos pondrán ver cuantas veces deseen, como el profesor soluciona la práctica paso a paso y simultáneamente la explicación en audio (grupo pencast).
2. Una vez que los dos grupos de alumnos disponen del material docente en sus dos versiones, los estudiantes cuentan con una semana para estudiar y comprender el ejercicio de forma autónoma e independiente prescindiendo del apoyo del profesor. Transcurrido este tiempo, en un día previamente fijado y comunicado al estudiante, se realiza una prueba de conocimientos basada en un supuesto práctico similar en dificultad y duración al problema previamente resuelto y entregado tal y como se ha explicado en el punto anterior.
3. La comparación del porcentaje de aprobados y de las calificaciones obtenidas en la prueba de cada uno de los dos grupos de las tres asignaturas, nos permitirá dar respuesta a las cuestiones planteadas al inicio del estudio. Es decir, la existencia de diferencias significativas en la asimilación de los conocimientos en ambos grupos. Tomando como referencia los resultados alcanzados, permitirá concluir, entre otras cosas, si es necesaria la presencia física del profesor para explicar la materia, y si la explicación del profesor ayuda al alumno a entender de forma autónoma el contenido de la materia explicada.

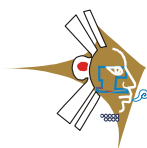


4. Resultados

A la vista de las etapas en las que se ha estructurado el estudio, el objetivo es comparar las calificaciones obtenidas en la prueba, asignándose una puntuación de 0 a 10, para los dos grupos de alumnos. Las pruebas se han corregido utilizando un sistema completamente anónimo, es decir, para realizar una evaluación objetiva el profesor no sabe qué alumno ni qué grupo está corrigiendo.

El resumen de resultados de la tabla 1 muestra las diferencias de calificación y aprobados del grupo pencast de alumnos con el grupo pdf. En términos generales, se puede decir que el grupo pencast ha obtenido mejores resultados académicos, tanto calificación media como porcentaje de aprobados, para cualquier asignatura de las tratadas y todos los sexos. A nivel global, la calificación media y el porcentaje de alumnos que han superado las pruebas (calificación igual o superior a 5) del grupo pencast es, respectivamente, de 8,16 y un 95,52% de aprobados, mientras que para el grupo pdf es, respectivamente, de 4,54 y un 50% de aprobados. Evidentemente, estos resultados son muy diferentes entre ellos, poniendo así de manifiesto el gran aporte de la tecnología basada en el pencasting para la transmisión, comprensión y aprendizaje autónomo de las asignaturas y el gran éxito de esta metodología de trabajo.

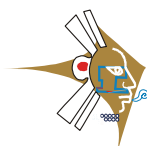
Con respecto a la calificación media, de manera más concreta se puede decir que mediante unos apuntes en formato pdf, los alumnos no llegan a alcanzar el aprobado global (media 5) pues tan sólo lo hacen en media en una asignatura (5,20), quedándose en el resto de ellas entre un 3,73 y un 4,90. Mientras que con el pencast, los alumnos han alcanzado altas cotas de éxito, con calificaciones desde un 7,12 hasta un 9,67.



Asignatura	Modalidad	Nº Alumnos	% Aprobados			Nota media
			Hombres	Mujeres	Ambos	
Contabilidad Analítica	Pencast	30	80,00%	100,00%	90,91%	8,18
	Pdf	34	40,00%	71,43%	52,94%	4,29
	Subtotal	64	53,33%	84,62%	67,86%	5,82
Contabilidad de Gestión	Pencast	30	100,00%	87,50%	90,91%	7,23
	Pdf	30	33,33%	100,00%	60,00%	5,20
	Subtotal	60	66,67%	90,00%	81,25%	6,59
Matemáticas Financieras	Pencast	36	100,00%	93,33%	94,44%	9,67
	Pdf	30	33,33%	33,33%	33,33%	3,73
	Subtotal	66	55,56%	70,83%	66,67%	6,97
Introducción a la Dirección Financiera	Pencast	23	100,00%	100,00%	100,00%	7,12
	Pdf	43	0,00%	66,67%	50,00%	4,90
	Subtotal	66	60,00%	72,73%	67,57%	5,68
Dirección Financiera	Pencast	28	100,00%	100,00%	100,00%	7,93
	Pdf	34	50,00%	63,64%	58,82%	4,82
	Subtotal	62	75,00%	78,95%	77,42%	6,23
Todas	Pencast	147	96,15%	95,12%	95,52%	8,16
	Pdf	171	32,26%	61,70%	50,00%	4,54
	Subtotal	318	61,40%	77,27%	70,65%	6,22

Tabla 1: Calificación media y porcentaje de aprobados por asignatura y sexo.

En lo referente al porcentaje de aprobados habría que segmentar los resultados, no sólo por grupo de difusión y sexo, sino también por asignatura (véanse las cifras en la tabla 1). En la figura 1 se ilustra el comportamiento de los alumnos frente a estos dos modos de aprendizaje autónomo, en la que se detalla por columnas el grupo de difusión (pencast o pdf) y por filas el sexo (hombres, mujeres y ambos). Viendo la primera columna es rápidamente deducible que el porcentaje global de aprobados de la difusión pencast supera ampliamente a la difusión pdf. Si bien el sexo femenino obtiene de manera prácticamente sistemática mejores resultados que el masculino, para cualquiera de los dos métodos, pencast y pdf, sin lugar a dudas para el primero es muy relevante, 95,12% de mujeres aprobadas frente al 61,70% del pdf, con una diferencia del 33,42%. Sin embargo, en el caso del sexo masculino, la diferencia entre la difusión pencast, un 96,15% de aprobados, con



respecto a la difusión pdf, un 32,26% de aprobados, es todavía mucho mayor, llegando a un 63,89%.

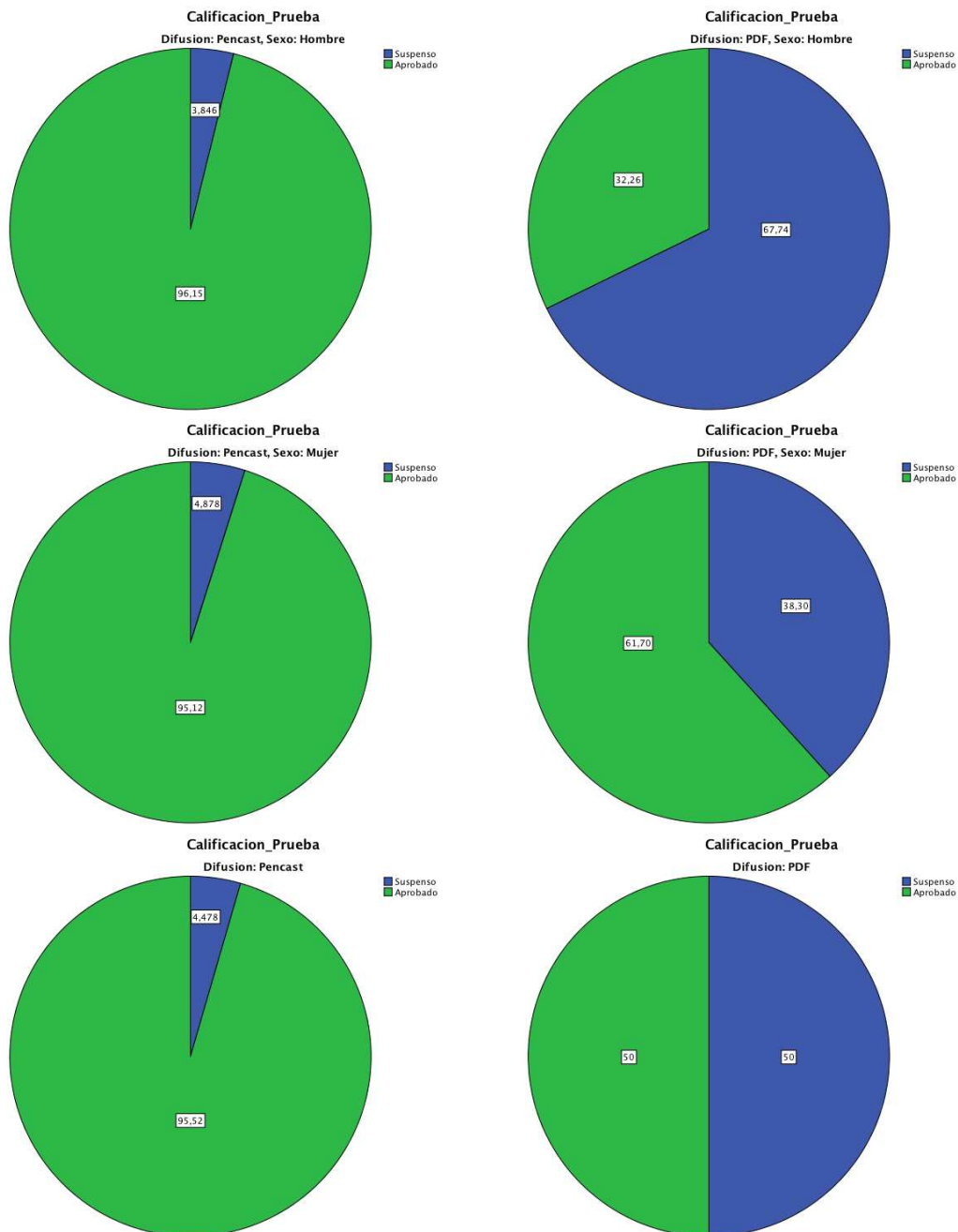
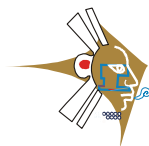


Figura 1: Porcentaje de aprobados por método de difusión y sexo.



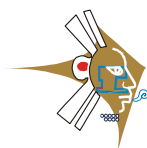
Expuestos los datos numéricos obtenidos en el estudio, es preciso mencionar las opiniones generalmente expresadas por los alumnos en referencia a esta experiencia educativa. Entre los aspectos positivos que han destacado de la metodología docente basada en el pencasting, señalan que les permite trabajar de forma autónoma e independientemente del horario de clase y acceder a la información desde cualquier lugar, no es necesaria formación informática ni en tecnologías de información, fácil accesibilidad a los materiales, les facilita su trabajo, y les ayuda a llevar la asignatura al día y perfectamente organizada. En definitiva, los alumnos la consideran muy interesante y válida.

Como aspectos negativos que es preciso corregir por la Universidad, los alumnos han señalado la escasez de ordenadores, las dificultades para disponer de conexión a Internet, precisan más tiempo para asimilar la materia y no poder plantear las dudas al profesor durante la explicación.

5. Conclusiones

La adopción del EEES requiere una modificación de las metodologías docentes utilizadas, trasladando el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. El tradicional intercambio de conocimientos que se desarrollaba en el aula debe ceder protagonismo para dar paso al e-learning, a través del cual permitir el aprendizaje autónomo del alumno sin necesidad del contacto físico con el profesor.

Ante el nuevo escenario surgido del EEES, el proyecto docente desarrollado facilita un nuevo enfoque a la docencia virtual. Más concretamente se aporta una metodología que se acerca íntimamente a la lección magistral en pizarra, con los beneficios que se le reconocen a esta práctica docente y con la mejora que las plataformas virtuales facilitan, tanto en accesibilidad como en comprensión. El estudio viene a corroborar la alta eficiencia de este método que no sólo alcanza altas cotas de acceso al alumnado, sino que además los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes asimilan mejor los conocimientos mediante el pencasting, a la vista de las calificaciones y porcentajes de aprobados obtenidos en las asignaturas objeto de estudio. A pesar de los inconvenientes que puede presentar esta metodología, cabe destacar la satisfacción mostrada por los alumnos por esta innovación educativa.

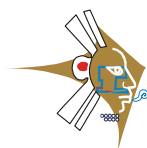


En consecuencia, a la vista de los resultados obtenidos, a la pregunta ¿en qué grado ayuda al estudiante la explicación presencial del profesor a la hora de entender de forma autónoma una materia?, es evidente que mucho, afirmando que es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje compartido por el profesor y el alumno. En referencia a la cuestión ¿qué importancia tiene en la comprensión y asimilación autónoma de los conocimientos del alumno, la explicación presencial del profesor?, parece evidente que la presencia del profesor, o el contacto físico profesor-estudiante no es imprescindible. Finalmente, la contestación a la pregunta ¿podemos satisfacer esa demanda de enseñanza autónoma a distancia sin renunciar a la lección magistral de un profesor?, sí que podemos, porque como se ha evidenciado, la utilización de técnicas como el pencing, nos permiten efectuar la explicación de la materia, sin necesidad del profesor.

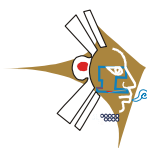
Ahora bien, destacar que para que la aplicación de este tipo de metodología docente pueda aplicarse con garantías de éxito, es necesario que las Universidades desarrollen plataformas que funcionen correctamente, doten al profesorado de medios, recursos y apoyo técnico, y fomenten la formación en docencia virtual.

Bibliografía

- Area, M. (2004). *Los medios y las Tecnologías en la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Area, M., Sanabria, A. L. & González, M. (2008). Análisis de una experiencia de Docencia universitaria Semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11 (1), 231-254.
- Cabero, J. (ed) (2004). La red como instrumento de formación. Bases para el diseño de materiales didácticos. *Revista de Medios de Educación*, 22, 5-23.
- Cabero, J. (ed) (2008). *Aportaciones al e-learning desde la investigación educativa*. Sevilla: GID.
- Cabero J. (ed) (2010). *Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y Cabero análisis de buenas prácticas*. Sevilla: GID.
- Cabero, J. & López, E. (2009a). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Mataró: Da Vinci.
- Cabero J. & López, E. (2009b). Construcción de un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria.
<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/> (Acceso a 10 de marzo de 2011).

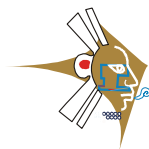


- Comisión Europea (2001). Plan de Acción e-Learning. Concebir la educación del futuro.
http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2001/com2001_0172es01.pdf (Acceso a 5 de
noviembre de 2010).
- De Benito, B. & Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Revista de
Medios y Educación*, 32, 83-101
- Declaración de Bolonia (1999). The European Higher Education Area. Joint declaration or
harmonisation of the European Ministers of Education.
- Declaración de la Sorbona (1998). The European Higher Education Area. Joint declaration
or harmonisation of the architecture of the European higher education system.
- Duart, J.M., Gil. M., Pujol, M. & Castaño, J. (2008). *La Universidad en la sociedad red. Usos de
Internet en Educación Superior*. Barcelona: Ariel.
- Haug, G (2005). *Reformas Universitarias en Europa: retos con oportunidades*. Madrid: Mimeo.
Fundación Universitaria San Pablo-CEU.
- Martínez, F. & Prendes, M. P. (2003). ¿A dónde va la Educación en un mundo de
tecnologías? In F. Martínez (ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas
perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, 33-61.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una
oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de
enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230),
enero-abril, 43-62.
- Meneses, G. (2007). Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. *Revista de Medios y
Educación*, 29, enero, 49-58.
- Mohaman, K. P. (2003). Assessing Quality of Teaching in Higher Education.
<http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm> (Acceso a 12 de enero de
2011).
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos
virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista de orientación pedagógica*, 56 (3-4), 469-481.
- Santos, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío
de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230), enero-abril, 5-16.
- Tejada, J., Navío, A. & Ruiz, C. (2007) La didáctica en un entorno virtual interuniversitario:



experimentación de ECTS apoyados en TIC. *Revista de medios y Educación*, 32, 95-118.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid:
Nancea.





Autorrealización y educación. Creatividad para una formación humanista

[REGRESAR](#)

Pablo Rodríguez Herrero
Agustín de la Herrán Gascón *

Resumen

En este trabajo se propone un cambio en el concepto de autorrealización como finalidad educativa, incluyendo la actualización de la conciencia además del desarrollo de capacidades. Esta concepción implica el planteamiento de una creatividad coherente con la finalidad planteada. Se proponen algunas bases de lo que denominamos creatividad autorrealizadora así como los replanteamientos consecuentes que este modelo de autorrealización plantea desde una perspectiva humanista. Finalmente, se contempla la escuela como un entorno creativo de formación. “Cuando uno se siente decidido y satisfecho y se cree suficientemente enterado, significa que no entiende absolutamente nada” (Pierre Charron, 1541-1603).

Palabras clave: Autorrealización, educación, creatividad.

Key words: Awareness, education, creativity.

Introducción

El estudio del fenómeno de la creatividad comprende diversos enfoques y definiciones asociadas. El concepto epistemológico tiene una historia relativamente reciente, especialmente productiva desde la famosa conferencia de

* Agustín de la Herrán Gascón. Profesor Titular de Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid. Una de sus líneas de investigación principales es: “Didáctica de la Creatividad: Creatividad para la Formación”. Director del Proyecto: “Formación de Profesores en Creatividad Aplicada” (PCI-AECID, 2009-10). Investigador en 17 proyectos de investigación financiados, autor de más de 170 artículos científicos y 50 libros. Referencia: www.uam.es/agustin.delaherran.

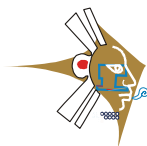
Guildford en 1950, no pudiendo decir lo mismo del pensamiento sobre lo que hoy se conceptúa con la palabra “creatividad”. Así nos lo demuestra el pensador Pierre Charron, quien afirmaba una idea que, quizás, podría tener algo que ver con la creatividad. Otros, como Giambattista Vico (1668-1774) constituyen antecedentes directos del estudio de la creatividad aún no reconocidos. A la razón cartesiana, Vico propondría el *ingenio*, facultad de descubrir lo nuevo, y a la crítica basada en la razón cartesiana la *tópica* o el arte que disciplina y dirige el proceder intuitivo del ingenio (Abbagnano y Visalbergui, 1964, p.360). Otro ejemplo más antiguo lo encontramos en el pedagogo romano Quintiliano (39-95), autor de la *Institutio Oratoria* y antecedente del estudio de la creatividad en el arte de la retórica.

Según Sikora (1979) existen más de 400 significados de creatividad. Considerando la anterior cifra relativa a la historia del estudio científico de la creatividad, nos podemos encontrar en una situación en la que el foco deba elevarse para captar todo el fenómeno de la creatividad.

La investigadora Jessica Cabrera describe los principales enfoques desde los cuales se ha estudiado la creatividad (2009): a) los que dividen la persona, el producto y el ambiente; b) aproximación psicodinámica; c) los que distinguen entre creatividad personal e histórica; d) enfoque pragmático; e) enfoque psicométrico; f) perspectiva humanista; g) sistémico; h) enfoque transdisciplinar o ecosistémico; i) enfoque complejo-evolucionista.

Otras formas de diferenciar entre las distintas perspectivas en el estudio de la creatividad son las que ofrecen Gervilla (2003), que agrupa los conceptos de creatividad en las categorías de persona, proceso, producto y clima, o Gardner (1995) que describe cuatro niveles de análisis: subpersonal, personal, impersonal y multipersonal. Por su parte, Kaufmann (2003) distingue entre creatividad proactiva y creatividad pasiva o reactiva en la solución de problemas como un intento de superar una visión simplista de la creatividad definida como el proceso que concluye en un producto nuevo y valioso.

Algunos autores, incluso, no han querido proponer ninguna definición, sino que se sitúan en función de la rama u objeto de estudio (Cabrera, 2009). ¿Cuál es, por tanto, el concepto de creatividad? Pensadores como Krishnamurti nos indican sobre la incapacidad del lenguaje para expresar el fenómeno, pero *todo el fenómeno*, como diría Teilhard de Chardin. ¿Es posible estudiar todo el fenómeno desde la investigación científica? En este caso, ¿es posible estudiar todo el fenómeno de la creatividad? Definir la creatividad



excluyendo otras significaciones puede no ser coherente con el estudio del fenómeno (Herrán, 2009).

Antes que excluir relaciones o delimitar la creatividad, nos proponemos mudar de objetivo: pasar del ¿qué es creatividad? al ¿para qué creatividad? Es decir, indagar y reflexionar sobre la teleología de la creatividad.

Teleología de la creatividad y la educación

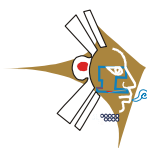
Se puede entender la teleología como el estudio de las finalidades, en este caso, refiriéndonos a una teleología de la creatividad, al estudio de las finalidades de la creatividad. La teleología pone unos propósitos a los acontecimientos (Hillman, 1998). Es decir, guía u orienta los hechos, en este caso la creatividad, hacia un *telos* o fin, estableciendo un norte en nuestras acciones.

Consideramos que este es un espacio poco considerado, pero en cualquier caso accesible a la racionalidad. De este modo, y tras una breve reflexión, afirmamos con A. de la Herrán (2008) que “La creatividad no es positiva a priori” (p.144). Este hecho lo podemos ver con claridad en la utilización de la investigación para la fabricación de armas nucleares, en la solución creativa de problemas que atañen a la manipulación política de los ciudadanos o en otros muchos aspectos de la vida cotidiana.

¿Qué nos puede aportar, por tanto, pensar sobre las finalidades de la creatividad? En principio, nos diferencia distintas creatividades en función de su sistema teleológico. En esta línea, algunos autores proponen tipologías de la creatividad. Herrán (2006), por ejemplo, identifica las siguientes: creatividad puntual o espontánea o de acción para un logro; creatividad sistémica o parcial o de logro para un sistema; y creatividad evolucionista o total de sistema para la evolución humana.

Nos dirigimos, por tanto, a delimitar las finalidades de la creatividad. Este es un proceso de toma de conciencia. Es una búsqueda del sentido, que no se busca sino se encuentra, como diría el creador de la logoterapia, Viktor Frankl, que al dirigirse a sus pacientes sumidos en una profunda depresión por unas circunstancias traumáticas, les hacía la pregunta “¿Por qué no se suicida?”. Entonces el paciente encontraba el sentido por el cual vivía, pues éste, aun no siendo conscientes de él, en sí ya existe.

Podemos encontrar múltiples finalidades de la creatividad, desde la solución de un problema simple, a la evolución humana y la mejora social. En función de estas finalidades



nos encontramos con distintos tipos de creatividad. Maslow (1998), en su teoría de la pirámide evolutiva, establece la existencia de diferentes tipos de necesidades, desde las necesidades básicas a las meta-necesidades. Al igual que de meta-necesidades, podemos hablar también de la posibilidad de meta-creatividades, es decir, creatividades que tienen como objeto la mejora humana, la felicidad, la evolución, la ampliación de conciencia, el autoconocimiento o la autorrealización.

La educación está íntimamente relacionada con la filosofía, en el sentido de que el pensamiento sobre el por qué y para qué educar forma las teleologías educativas (Dilthey, 1968): “Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (p. 9).

En esta línea, grandes filósofos y pedagogos han puesto a lo largo de la historia la educación como medio para el logro de una sociedad más humana. Kant (1983), en su libro dedicado a la *Pedagogía*, indica: “Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia (p.36).

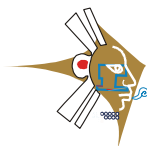
La educación es así necesaria para la evolución -personal y por tanto social- de la humanidad, siguiendo la predisposición de la especie, como diría Rousseau (1973): “Todo lo que no tenemos al nacer, y de cuya necesidad no podemos privarnos, se nos ha dado por medio de la educación” (p. 95).

Autorrealización, creatividad y educación

En una anterior contribución (Torre y Rodríguez, 2009) proponíamos la autorrealización o individuación -en el término junguiano- como una posible finalidad educativa.

La praxis educativa que tiene por objeto la autorrealización dependerá de lo que se entienda por ella. El actual sistema educativo entiende por autorrealización la actualización de las capacidades a través del desarrollo de las competencias básicas.

Antes de valorar esta propuesta, que por otra parte es compartida con la mayoría de sistemas educativos europeos, nos detendremos en la aportación que al concepto de autorrealización se ha realizado desde corrientes psicológicas analíticas, y especialmente desde enfoques humanistas.



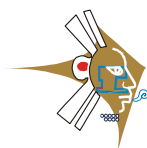
C. G. Jung identifica autorrealización con proceso de individuación: “proceso básico de ser *uno mismo*, a través del autoconocimiento, como una de las posibles vías, con la finalidad de transformar a la persona para que pueda llegar a ser ella misma en lugar de alguien” (Torre y Rodríguez, 2009, p.74). Es decir, es integrar toda la estructura de la *psique* en el sí mismo, mediante un proceso en el que la principal característica es la progresiva toma de conciencia de todos los elementos de esta estructura.

La creatividad, para Jung, será el instinto que guía a la persona en este proceso de individuación (2004): “es un factor psíquico [el instinto creativo] de naturaleza similar a un instinto, pero que carece de algunas de las características de éste (no está universalmente propagado, no es una organización firme, ni se transmite por herencia) aunque, al igual que el instinto, es compulsivo” (p. 121).

El autor que más ha contribuido al desarrollo del constructo de autorrealización ha sido Abraham Maslow, quien entiende también que existe una naturaleza *instintoide* (1991) que guía a la persona hacia la autorrealización. Maslow comprende por este concepto la realización de las potencialidades, capacidades y talentos que hacen que la persona se encuentre en sintonía con su naturaleza intrínseca y tenga una tendencia hacia la unidad, integración o sinergia (1993). Entonces, la tarea del educador será para Maslow la de ayudar al niño a encontrar lo que tiene en sí mismo (1978).

Además de Maslow, otros psicoterapeutas o pensadores realizan importantes contribuciones al concepto de autorrealización. Ellis (1991) identifica autorrealización con flexibilidad, perspectiva científica, autoconciencia, creatividad y originalidad. Para Rogers (1987) el organismo tiende de forma natural hacia la autorrealización. Posee una energía que lo dirige hacia la plenitud. Esta energía es, para Rogers, la mayor fuente de creatividad del ser humano (1978). Fromm (1982), por su parte, trasciende al individuo en su idea de autorrealización siendo, de tal forma, un proceso histórico y colectivo del ser humano en su enfrentamiento con la naturaleza a través, principalmente, del amor.

Con el objetivo de indagar en la relación entre creatividad y autorrealización, consideramos a continuación algunos elementos de lo que podríamos denominar como una *Creatividad Autorrealizadora*.



Algunas bases de la creatividad autorrealizadora

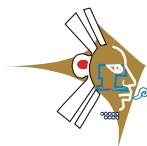
La libre energía de la persona es creativa: Cada individuo posee una energía que trasciende el plano consciente de la mente. A esta energía, que en sí es creativa ya que dirige al ser humano mediante la inquietud y la indagación hacia la autorrealización, se le ponen *diques* que no permiten su libre expresión. En numerosas ocasiones, la educación formal pasa de centrarse en el niño a focalizarse en el curriculum, mermando más que facilitando el natural desarrollo del niño. Esta idea no es nueva; proviene de numerosos pedagogos de la historia: Sócrates, Comenio, Rousseau, Hegel, Pestalozzi, etc.

La creatividad humanista se exploya en la persona autorrealizada: Muchos pensadores humanistas consideran la creatividad como una manifestación del individuo autorrealizado (Maslow, Ellis o Blay). El humanismo es un acto hacia otra persona, tener vocación hacia la asunción de un valor comunicacional (Savater, 1990) que tiene por objeto el crecimiento del otro. Podríamos decir que la creatividad humanista sería característica del profesor formado y autorrealizado, que hace de la relación profesor-alumno una espiral hacia el bienestar interior -conocimiento, conciencia, realización- del alumno.

El crecimiento y la creatividad son inherentes a la naturaleza humana: La realización es la continua actualización de la potencialidad latente de la persona; compartimos con psicólogos como Rogers o Maslow el denominado por éste último carácter *instintoide* de la autorrealización (1998). Esta idea está presente también en algunas teorías pedagógicas como por ejemplo la expuesta en el *Emilio* de Rousseau.

El estudio de la autorrealización tiene una intención transcultural: Estamos en una situación en la que, más que considerarlo todo y a todos (recordemos el ideal pansófico de Comenio: “enseñar todo a todos”), cada cual se dedica a inflar más su globo para hacerlo más grande. Más allá de basarse en valores europeístas, americanos, etc., la autorrealización, el instinto creativo que la sustenta y la creatividad como expresión del propio crecimiento es profundamente humanista. Esta ineptitud de la adquisición de valores culturales o propios como finalidad formativa ya la pondría en consideración Nietzsche o el propio Maslow (1998).

La creatividad autorrealizadora expande la conciencia: La autorrealización es el punto de unión entre el yo y el mundo, es decir, tiene carácter transpersonal. Cada paso que da una persona en el camino hacia la autorrealización es un aporte a la evolución de la humanidad. Es así que, para la evolución global, el desarrollo de la mente única de cada persona es un elemento básico e imprescindible. La creatividad o la energía y el instinto que



guían al hombre hacia la autorrealización amplía su conciencia de forma que, al encontrarse con su punto esencial, se encuentra también con lo externo en este punto de unión.

La atención plena actualiza la conciencia y la creatividad para la autorrealización: La atención es un estado de apertura y flexibilidad plena, tanto hacia el exterior como hacia el interior. Desarrolla la autoconciencia y así la actualización progresiva del potencial del yo (Blay, 2002). La atención, la sensibilidad o receptibilidad llevada al extremo (Zambrano, 2007) es un elemento que se puede trabajar desde la educación (Huxley, 1978): “La observación y la receptividad en un estado de relajación mental o sabia pasividad es un arte que puede ser cultivado y que debería ser enseñado en todos los niveles de la educación” (p. 208).

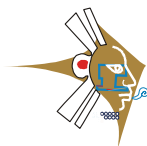
La creatividad autorrealizadora se orienta a la interioridad: La autorrealización, por definición, es una actualización de lo propio, de lo nuestro. Huelga decir, por otro lado, que no puede ser de otra forma pues la existencia de un mundo exterior depende siempre de la mente interior. El producto de la creatividad autorrealizadora no es algo evaluable desde el exterior como nuevo y valioso sino el propio crecimiento de la persona. La interioridad es autoconciencia, silencio y vivencia del sí mismo (Pallarés, 1998).

Replanteamiento consecuente

Anteriormente planteábamos que el sistema educativo contempla en cierto modo la autorrealización en sus principios y finalidades. La actuación dirigida a la consecución de los objetivos, es decir la didáctica, dependerá en cualquier caso de lo que se entienda por realización de capacidades. A nuestro juicio, falta un elemento de enorme importancia en este planteamiento: la conciencia. Las capacidades, sin conciencia, pueden tener un gran poder destructivo mientras que con atención, con la mayor apertura de la mente, la destrucción se convierte en creatividad. Otro enfoque, a nuestro punto de vista mal planteado, es el de entender la conciencia como personalidad. La formación es completa y el ejercicio de la razón no puede entenderse sin conciencia, sin guía u orientación interna.

La autorrealización, por tanto, lo es también de la conciencia de lo que uno es, del saber de dónde emanan nuestras capacidades y facultades. Desde este punto de vista es necesario replantear *radicalmente* algunos elementos de la educación, como los siguientes:

De la creatividad en la educación: El producto de la creatividad en el alumno es la formación, la realización de su conciencia en el conocimiento. La creatividad se encuentra

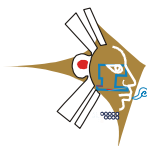


en la energía, en la capacidad autopoietica del niño o del adolescente. Además de plantearnos actividades didácticas para el desarrollo de la creatividad, debiéramos plantearnos como docentes o educadores qué estamos haciendo para entorpecer la libre expresión creativa del alumno. Cada “¿por qué?”, más que un incordio o una oportunidad para encaminar al niño en la *buena* dirección, lo es para el desarrollo de su creatividad mediante la didáctica.

La creatividad, con conciencia, transforma al individuo y por tanto la realidad (Menchén, 2009): “La magia de la creatividad permite transformar la realidad y encontrar nuevas soluciones a los problemas” (p. 96).

Del aprendizaje como proceso principal: Desde esta perspectiva no puede considerarse el aprendizaje como el objetivo último de la educación. Todo aprendizaje ha de tener un norte, además de que el desaprendizaje es un poderoso proceso de formación. Aprender valores rígidos, creencias muy sólidas, conceptos, procedimientos o actitudes objetivamente erradas limita el crecimiento y la inquietud del niño. El aprendizaje, por tanto, ni es siempre positivo ni creativo. Esto supone un cambio profundo en la investigación educativa, en el currículo, en la formación del profesorado y, en definitiva, en todos aquellos elementos que intervienen en la acción educativa. ¿Cuál es, entonces, el objetivo de la educación en el niño? Afirmamos con A. de la Herrán que la educación no es sino formación, conocimiento, evolución y crecimiento. Coherentemente con el planteamiento que venimos proponiendo, esta formación está ligada, evidentemente, a la creatividad y la autorrealización. Por lo tanto, proponemos el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje a otro de enseñanza-formación.

De las áreas curriculares: Existe una inercia homeostática del currículo, una cerrazón hacia áreas de conocimiento de gran relevancia para el proceso de formación del ser humano. El desarrollo psicológico no lo es sólo de las capacidades; lleva pareja la esencia, aquello que es íntimamente humano: la conciencia de sí mismo -o autoconciencia- y de nuestras características más propias -la finitud, la conciencia del ser mortal. La educación no puede evitar conectar con lo humano y superar lo cultural o lo relativo a la sociedad. De ahí que Adler (1967) se atreva a decir que “Los fines *últimos* de la educación son los mismos para todos los hombres en todas partes y en todos los tiempos” (p. 237). La inclusión de la educación en valores a través de las áreas o lo que es lo mismo de áreas transversales de conocimiento no es suficiente. Es necesario que se *humanice* cada área o materia, contemplando conocimientos hasta ahora poco desarrollados en nuestro sistema educativo: normalización de la muerte como objeto formativo, educación en valores



universales o “B”, como diría Maslow (1998), desarrollando la sensibilidad, el autoconocimiento, la responsabilidad plena en base a la identidad -identificación con el igual-; en definitiva, educando para el desarrollo pleno de la conciencia.

De la función del docente: Desde la perspectiva desarrollada, con la autorrealización de las capacidades y *de la esencia* de la persona como objetivo educativo, la función principal del docente ni es la de transmitir conocimientos ni la de facilitar aprendizajes. La práctica de la docencia completa, sin surcos, evidencia la formación que tiene el maestro o profesor. Según Mar Cortina, “en la enseñanza de áreas profundamente humanas, como la muerte, se observa claramente la calidad que tiene el docente” (comunicación personal). No basta con una formación superficial, ya que el niño capta más de lo que oye o de lo que ve. Con frecuencia observamos algunos docentes que se escudan en las limitaciones del sistema educativo para esconder sus propios defectos o su escasa formación personal. Sin embargo, la formación profunda se ilumina en el docente a pesar de encontrarse en contextos adversos. Con el objetivo de clarificar esta idea, recurrimos a la formulación sobre la los niveles de realización en el zen (en Kapleau, 2006: 329-339) reflejada en las *Figuras del Boyero*. En el proceso de iluminación -o autorrealización- el boyero pasa de buscar, atrapar y hacerse uno con el buey a volver al origen, con el resto de la gente, para explyar su sabiduría alcanzada.

Afirmaba García Morente (1936) que el docente es visto por sus discípulos como un guía, y por lo tanto una de sus características principales debe ser la de ser ejemplar. Este hecho implica una formación personal profunda, además del desarrollo de competencias y capacidades profesionales. Además, el docente verá el desarrollo del alumno en función de su propia formación (Montaigne, 2003): “Para juzgar de las cosas grandes y elevadas, es menester alma igual; si no, les atribuimos el vicio que nos es propio” (p. 108).

De la atención a la diversidad: Los principios básicos actuales de la atención a la diversidad en el sistema educativo actual son los de inclusión y equidad. Las bases de la escuela inclusiva se dan en nuestro país en el 2006 con la LOE, si bien en países nórdicos se desarrollaría en los años 70 y algunos grandes pedagogos como Neill (1963) pusieran ya el acento en “hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela” (p. 21). El fenómeno de la globalización, la inmigración y la atención a alumnos con características muy diferentes en contextos escolares ordinarios pone a las instituciones educativas ante un gran desafío. A la variedad de culturas que se integran en una misma escuela se le están poniendo soluciones interculturales o multiculturales, pero todavía no transculturales. La autorrealización como finalidad, la inclusión de áreas de conocimiento



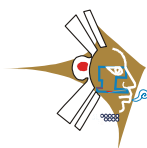
esencialmente humanas, la formación profunda del profesorado, etc. son coherentes con el planteamiento de una educación transcultural, que oriente la formación hacia aquellos conocimientos o valores universales.

En la respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, un concepto mal planteado, a nuestro parecer, es el de altas capacidades intelectuales, anteriormente denominado superdotación o sobredotación. Actualmente se clasifican alumnos con altas capacidades fundamentalmente en función de la inteligencia demostrada en tests normalizados y en la creatividad observada en la capacidad de crear productos nuevos y valiosos. La inteligencia, quizás, tenga muy poco que ver con el desarrollo y el crecimiento del niño. En este aspecto, apunta Deshimaru (2008) que “La inteligencia se ha desarrollado mucho desde la Edad Media, ¿pero qué ha sido de la sabiduría” (p. 77). El desarrollo de la conciencia y la actualización constante de la persona trasciende la capacidad inductiva y deductiva.

Del paradigma constructivista: Todo el planteamiento desarrollado nos lleva a discernir sobre la adecuación del paradigma constructivista a las ideas expresadas. Si consideramos que el aprendizaje no puede ser el principal objetivo de la educación, precisamos de transformar el modelo o paradigma hacia otro que no se centre en el desarrollo del aprendizaje sino en el crecimiento formativo, completo y personal del alumno. La autorrealización como finalidad exige modificar el concepto de aprendizaje significativo, como apuntan A. de la Herrán e I. González (2002).

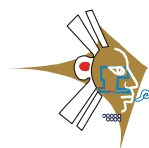
Conclusiones

Para concluir, proponemos la definición del contexto educativo, sea el aula, el centro educativo, la familia o cualquier otra situación educativa como *entornos creativos de formación*. Hemos definido creatividad, en relación con autorrealización, como la energía de la persona hacia el desarrollo y el crecimiento, y como una característica de la autorrealización. La formación, por definición, es creativa, ya que expande, abre nuevas posibilidades e inquietudes de conocimiento. La escuela exige un cambio y una transformación profunda en los elementos latentemente educativos: de la escuela, de la familia y de los medios de comunicación. La responsabilidad educativa de estos agentes sólo puede ser real y duradera si se produce por un cambio en la conciencia de cada persona, de forma que se trascienda en aras de una mejora de la capacidad humana.

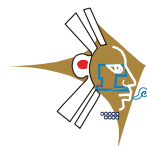


Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalbergui, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: 1964.
- Adler, M. J. (1967). En defensa de la filosofía de la educación. En W. H. Kilpatrick, F. S. Breed, H. H. Horne y M. J. Adler (Eds.), *Filosofía de la Educación* (pp. 207-267). Buenos Aires: Losada.
- Blay, A. (2002). *Creatividad y plenitud de vida*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 21, pp. 15-42.
- Deshimaru, T. (2008). *Preguntas a un maestro zen*. Buenos Aires: Kairós.
- Dilthey, W. (1968). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Ellis, A. (1991). Achieving Self-Actualization: The Rational Emotive Approach. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6 (5), pp. 1-18.
- Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Madrid: Editorial Kapelusz.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. *Revista de Pedagogía*, 169, pp. 1-11.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis.
- Gervila, M. A. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (2 Vols.)*. Madrid: Dykinson.
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En Torre y Violant (coord.): *Comprender y Evaluar la Creatividad, Vol.1* (pp. 61-68). Málaga: Aljibe.
- Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 141-176). Madrid: McGraw-Hill.
- Herrán, A. de la (2009). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico. *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 21, pp. 43-71.



- Herrán, A. de la y González, I. (2001). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Humanitas.
- Hillman, J. (1998). *El código del alma*. Barcelona: Martínez Roca.
- Huxley, A. (1978). Educación a nivel no verbal. En Roberts, T. (Coord.), *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación, Vol. II* (pp. 202-212). Madrid: Narcea.
- Jung, K. G. (2004). *La dinámica de lo inconsciente* (Vol.8). Madrid: Editorial Trotta.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal Bolsillo.
- Kapleau, R. F. (2006). *Los tres pilares del zen. Enseñanza, práctica, iluminación*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Kaufmann, G. (2003). What to Measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47 (3), pp. 235-251.
- Maslow, A. (1978). Algunas implicaciones educativas de las psicologías humanísticas. En Roberts, T. (Coord.), *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación, Vol. II* (pp. 192-201). Madrid: Narcea.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz Santos.
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1998). *La personalidad creadora*. Barcelona: Paidós.
- Menchén, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 21, pp. 89-110.
- Montaigne, M. de (2003). *Ensayos Completos*. Barcelona: Ediciones Cátedra.
- Neill, A. (1963). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Torre, G. de la, y Rodríguez, P. (2009). Autorrealización, creatividad y formación de profesores. *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 21, pp. 71-88.
- Rogers, C. (1978). Hacia una teoría de la creatividad. En T. Roberts, (Coord.), *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación, Vol.II* (pp. 230-241). Madrid: Narcea.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.



- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o de la Educación*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Pallarés, J. L. (1998). Hacia una cultura de la interioridad. *Escuela abierta*, 1, pp. 31-45.
- Savater, F. (1990). *Humanismo impenitente*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Agora.





La transposición sociocultural en la modelación de la dinámica formativa de los Licenciados en Estudios Socioculturales como profesionales de la gestión cultural. Didácticas emergentes y creatividad docente

[REGRESAR](#)

*Autores**

Dr. C. Dionisio Vitalio Ponce Ruiz

Dra. C. Eva Sánchez García

Dr. C. Jorge Montoya Rivera

Resumen

La formación del Gestor Sociocultural constituye una necesidad contemporánea perentoria, dada la importancia que la cultura y sus procesos han alcanzado. En esta intencionalidad han surgido variados modelos de formación que van desde las experiencias más empíricas, hasta las más teóricas pasando por sistemas que combinan ambas. La Sede Universitaria de Manzanillo acoge entre sus carreras la de Licenciatura en Estudios Socioculturales, es esta una especialidad que forma gestores socioculturales. A las carencias propias de un proceso que es relativamente nuevo y al hecho de que la formación anterior de los que ingresan en esa carrera es en sentido general muy deficiente en cuanto al dominio de las humanidades, se une la complejidad de las esferas de actuación de este profesional. El presente trabajo muestra una alternativa desde la pedagogía y la contextualización del proceso formativo, que sirve para el empoderamiento social de estos gestores, desde la dinámica formativa de las Sedes Universitarias Municipales, como nuevo espacio de

* Dr. C. Dionisio Vitalio Ponce Ruiz Universidad de Granma. Cuba. aquiles06014@grm.jovenclub.cu.

Coautores: Dra. C. Eva Sánchez García Universidad de Granma. Cuba. esanchezg@udg.co.cu

Dr. C. Jorge Montoya Rivera Universidad de Oriente. Cuba. jmontoyar@cees.uo.co.cu

Formación. Es una experiencia que se ha consolidado a partir de la interacción con los grupos de Licenciatura en Estudios Socioculturales de la FUM Manzanillo. La investigación aporta un constructo teórico que es el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural**, para la formación de la *capacidad sociocultural transformadora* y el desarrollo de *competencias profesionales* en los gestores socioculturales que se forman en el contexto de la universalización. Y da cuenta de su inserción en la praxis educativa.

Palabras clave: Transposición Sociocultural, Empoderamiento Sociocultural, Contextualización, Gestores Socioculturales, Universidad, Modelos de Formación.

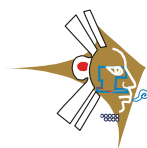
Abstract

The Sociocultural Agent's formation constitutes a peremptory, given contemporary necessity the importance that the culture and its processes have reached.. In this premeditation they have arisen varied formation models that go from the empiricest experiences, until the most theoretical going by systems that combine both. The University Headquarters of Tree welcomes among its careers that of Degree in Sociocultural Studies, it is this a specialty that forms sociocultural agents. To the lacks characteristic of a process that it is relatively new and to the fact that the formation previous of those that enter in that career is in very faulty general sense as for the domain of the humanities, he/she unites the complexity of the spheres of this professional's performance. This work shows an alternative from the pedagogy and the contextualization of the learning process, which serves the social empowerment of these managers, since the dynamic training of local offices, as a new area of training. It is an experience that has been consolidated from interaction with groups cultural Studies of FUM Manzanillo. The research provides a theoretical construct that is the **Model of the dynamic cultural management training**, for **capacity building and sociocultural Transforming** skills development in the socio-cultural managers are in the context of globalization. And realize their integration into educational practice.

Key words: Conversion of Knowledge, Contextualización, Sociocultural Agents, University, Models of Formation.

Introducción

La ponencia que se presenta es el resultado del trabajo investigativo realizado en la Universidad de Granma en Cuba, durante los últimos 4 años con el interés de solucionar problemáticas presentes en el proceso formativo de los Licenciados en Estudios Socioculturales que se preparan en dicha universidad.



Manifestaciones fácticas

Un estudio conciso, de los procesos de desarrollo de la formación de los estudiantes de la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales en la Filial Universitaria de Manzanillo y en la Universidad de Granma, ha revelado varias características que denotan el estadio actual de esta actividad. A partir de las encuestas y entrevistas realizadas a profesionales de la cultura, estudiantes de la carrera y promotores culturales en la localidad y en la provincia, se ha podido constatar que en los insuficientes resultados en la gestión sociocultural de la localidad se manifiestan:

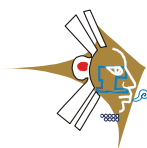
1. Limitaciones en los estudiantes y egresados en la organización de las actividades y procesos socioculturales durante su actuar en contextos profesionales diversos.
2. Limitada actividad sociocultural de los estudiantes en los consejos populares en los que están inmersos en proyectos socioculturales comunitarios.
3. Carencias en la asunción de las experiencias artísticas y socioculturales existentes en los contextos en los que participan como actores sociales.
4. Insuficiente sistematización de las actividades docentes, investigativas y de extensión en el ejercicio de su actuación en contextos socioculturales.

Lo anterior permitió valorar que los estudiantes en su formación profesional no cuentan con una concepción teórica que les permita revelar, desde su dinámica formativa, la comprensión teórica y práctica del proceso de *gestión sociocultural*, lo cual los limita en el desarrollo profesional al enfrentar una gran variedad de contextos culturales en su accionar diario.

Todo lo antes planteado condicionó la mirada investigativa hacia esta problemática y motivó el presente trabajo, como una respuesta intencionada desde lo científico a una dinámica universitaria priorizada en la sociedad cubana.

Como resultado del proceso investigativo se reveló el siguiente **Problema de Investigación**: *insuficiencias en la formación contextualizada de los estudiantes que limita su actuación sociocultural, lo que es expresión de la relación que existe entre la orientación formativa y la práctica profesional en la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales*

El estudio de los procesos de desarrollo de la formación de estos estudiantes ha dejado ver varias causas que condicionan el estado actual de esta actividad. Entre ella se



destacan:

- ❑ Insuficiencias en la concepción epistemológica y praxiológica del proceso de formación profesional en la Carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales.
- ❑ Limitaciones en los procedimientos didácticos y metodológicos para la formación en gestión sociocultural de los estudiantes de esta carrera.
- ❑ Insuficiencias teórico-prácticas en la gestión formativa sociocultural de los estudiantes en su interacción con los espacios socio culturales donde participan como actores sociales.

Como **Objeto de estudio** emergió el siguiente: *el proceso de formación profesional en gestión sociocultural de los estudiantes de la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales*. En consecuencia, el **Objetivo** de la investigación se determina como: *la elaboración de un sistema de procedimientos pedagógicos sustentado en el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural** para la formación como gestores socioculturales de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales*.

Se constituye en **campo de la investigación**: *la dinámica de la formación profesional en gestión sociocultural de los estudiantes de la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales*.

Como **Hipótesis** se declara que: *Si se elabora un sistema de procedimientos pedagógicos de formación profesional en gestión sociocultural sustentado en el Modelo de la dinámica formativa en gestión sociocultural, que tome en cuenta la relación existente entre el empoderamiento y el diálogo formativo cultural para la sistematización de la gestión sociocultural se puede contribuir al desarrollo socio profesional del Licenciado en Estudios Socioculturales*.

Tareas de la investigación

Para dar tratamiento tanto al objetivo como a la hipótesis presentada en esta tesis, se han plantearon las siguientes **tareas científicas**:

1. Caracterizar epistemológicamente la formación de los estudiantes en gestión sociocultural y su dinámica en la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales.
2. Caracterizar, desde lo histórico-lógico, el proceso de formación de los



estudiantes en gestión sociocultural y su dinámica en la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales.

3. Caracterizar el estado actual de la dinámica en la formación en gestión sociocultural de los estudiantes en la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales.

4. Elaborar el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural** de inserción en los procesos docentes, investigativos y laborales de la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales.

5. Elaborar el sistema de procedimientos pedagógicos para la sistematización de la formación en gestión sociocultural.

6. Corroborar el grado de factibilidad del modelo, el método y el sistema de procedimientos y Ejemplificar parcialmente la aplicación del sistema de procedimientos pedagógicos en la práctica formativa.

Durante la investigación se emplearon diversos métodos destacando:

Métodos teóricos:

Análisis-síntesis: está presente en cada parte del estudio que se realiza a largo de toda la investigación, en la fundamentación del objeto de investigación, del campo de acción, en la modelación de ambos y del instrumento metodológico.

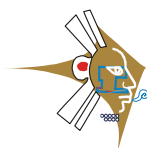
Inducción-deducción: para establecer los razonamientos, generales y particulares, del objeto de investigación y el campo de acción, así como concretar la elaboración teórica del **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural**.

Hermenéutico: para desde el análisis de contenido establecer una observación, comprensión, explicación e interpretación de los objetos culturales tratados en la estrategia formativa en el marco del dialogo cultural en el contexto educativo.

Histórico-lógico: para caracterizar de manera tendencial el proceso de formación de profesionales de la gestión sociocultural en Íbero América, en especial el desarrollo de la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales en Cuba.

Sistémico-estructural: para configurar el sistema de procedimientos metodológicos, que deviene instrumento del método propuesto.

Enfoque holístico-dialéctico: para la modelación teórica y sus elementos



dinámicos significativos. Y como plataforma o enfoque epistémico para el abordaje de los tránsitos cognitivos dilucidados en la construcción de la propuesta teórica.

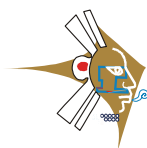
Métodos empíricos: para aplicar la encuesta, el criterio de expertos y el taller, en aras de revelar la existencia del problema, valorar la significación de la transposición sociocultural como concepción teórica, así como también su alcance teórico para la pedagogía.

Método estadístico: Para evaluar el procesamiento del método de criterio de expertos empleado.

Desarrollo de la investigación

Como resultados de las primeras tres tareas, es pertinente considerar que:

- El análisis interpretativo de las posiciones teóricas que abordan el objeto y el campo de esta investigación evidenció limitaciones en torno al proceso de formación de los Licenciados en Estudios Socioculturales y dio cuenta de carencias en las posiciones teóricas revisadas, las cuales no expresan claramente la esencia de este proceso, su estructura, categorías y relaciones dialécticas; aspecto que se considera una inconsistencia epistemológica en las concepciones actuales sobre la formación en gestión sociocultural. Este análisis permitió considerar un nuevo grupo de categorías que se asumen como presupuestos de la investigación.
- Revelar las etapas históricas por las que ha transitado el proceso de formación de gestores socioculturales ha posibilitado la caracterización de cada una de ellas y dilucidar sus insuficiencias para descubrir la tendencia de este proceso.
- La evaluación de los resultados que emergen de los instrumentos aplicados a los participantes del proceso de formación de la Licenciatura en Estudios Socioculturales en Manzanillo y la provincia Granma, muestra el estado de la situación actual con relación a la formación de estos profesionales, en la que se revelan insuficiencias de carácter científico-metodológico en torno a la gestión sociocultural y al proceso de formación sociocultural. Los datos teóricos, tendenciales y empíricos, contribuyen a revelar las insuficiencias que han existido y aún persisten en el proceso de formación de estos gestores socioculturales, lo cual apunta a la elaboración de un modelo teórico que contribuya a la formación de la capacidad sociocultural transformadora en ellos.



Fundamentos del Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural en los estudiantes como gestores socioculturales

Para la elaboración del Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural desde lo teórico metodológico se asume como alternativa científica la *Teoría holística-configuracional* del Dr. Cs Homero Fuentes (2009).

Desde lo pedagógico-didáctico el modelo se fundamenta en la Didáctica de la Educación Superior de propio Dr. Cs Homero Fuentes y otros autores (2009), al reconocer las categorías de **apropiación y sistematización** como procesos de la dinámica de la formación de gestores socioculturales; esto permite significar a la **sistematización formativa de la capacidad sociocultural transformadora** como un proceso de construcción epistemológico y metodológico que promueve y facilita la formación inicial, continua y permanente del gestor sociocultural.

Dicha teoría permite comprender los procesos de **comprensión, explicación, interpretación del proceso de la dinámica formativa en gestión sociocultural**. Esto sustenta la lógica del modelo propuesto, que conduce a la revelación del **Método de la Transposición Sociocultural y su Sistema de Procedimientos**.

Se considera además la plataforma pedagógica de la Educación Popular de Pablo Freire (1998) dada la dinámica de la formación en contextos culturales y el carácter dialógico cultural de esta, al propiciar en los sujetos la **integración reflexiva de los imaginarios socioculturales**.

Desde lo **antropológico**, se consideran importantes los presupuestos de Fernando Ortiz (1963) con respecto a la **Transculturación**, la **Hibridación Cultural** de Néstor García Canclini (2005) y la **Multiculturalidad**. Estas teorías permitieron, desde el establecimiento de su convergencia y divergencia, revelar estadios de desarrollo en el proceso formativo socioprofesional, lo que se asume en la modelación desde las experiencias del **diálogo cultural**.

Desde lo **sociológico** son fundamentales además, los presupuestos de Sergei Moscovichi (1961), Denise Jodelet (1986), Bronislaw Baczko (1967), David Ausubel (1999), Mabel Franzone (2007) y Michael Maffesoli (2008), que hacen énfasis en la teoría de las **representaciones sociales y los imaginarios socioculturales**, en cuanto promueve un proceso de reconocimiento, revaloración, apropiación y generación de la propia cultura.



La transposición sociocultural

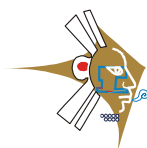
La construcción social de la realidad, es el resultado de los procesos de intercambios, relaciones y transformaciones que se dan a nivel del pensamiento y el actuar de los sujetos. En este sentido es manifiesta la importancia que los imaginarios socioculturales tienen en las dinámicas de desarrollo de los grupos humanos en los contextos culturales. Por ello si, intencionalmente, se trabajan estos procesos, desde la pedagogía y la didáctica de la educación superior, con el interés de formar a los gestores socioculturales, entonces se precisa plantear el concepto de la **Transposición Sociocultural**, el cual asume a la cultura como ente dinamizador de la formación de profesionales en contextos socioculturales diversos.

La **Transposición Sociocultural** es un constructo que se elabora desde consideraciones pedagógicas relativas a la *Transculturación* y la *Hibridación Cultural*, como procesos reconocidos por las ciencias sociales. *“La Transposición Sociocultural es un complejo proceso de relaciones y transformaciones de los imaginarios socioculturales, que permite la formación de los sujetos a partir de su interrelación en los contextos culturales, en una dinámica de reconocimiento, apropiación, intervención y validación sociocultural que puede connotar los comportamientos humanos, las prácticas culturales y las cosmovisiones”*.

Entre sus categorías esenciales se encuentran:

- ✓ Formación.
- ✓ Reconocimiento, apropiación, intervención y validación sociocultural.
- ✓ Comportamientos humanos, prácticas culturales y cosmovisiones.
- ✓ Transposición y transformación de los Imaginarios Socioculturales.

En esta definición es significativo el rol que juegan los imaginarios socioculturales por la lógica de apropiación y reconstrucción de las **cogniciones culturales** y los **objetos culturales** que funciona tanto a nivel individual como colectivo, bajo la influencia de la relación y transformación de dichos imaginarios. Esto constituye una posibilidad para las ciencias pedagógicas, al abrir un área nueva de explicaciones para las dinámicas de significatividad y sentido que se dan en la relación sujeto-contexto social en los procesos de contextualización.



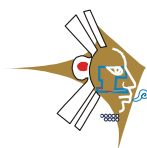
Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural en los estudiantes como gestores socioculturales

El proceso de formación de los Licenciados en Estudios Socioculturales como gestores ocurre en un espacio social que hemos llamado **espacio socio formativo**. El mismo está condicionado por la relación **academia-contexto cultural**, que se singulariza en los ámbitos laborales de estos profesionales. Para una correcta comprensión de la dinámica del *Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural* que se propone para los gestores socioculturales. Es necesario establecer, que sólo al concretar en este un **proceso formativo sociocultural** es que se pueden ver con claridad las aportaciones y desarrollos formativos alcanzados por los participantes.

Este **proceso formativo sociocultural** se constituye en un proceso social que se desarrolla a través de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos implicados, en el tiempo y el espacio, siendo ésta una construcción dialéctica y coherente orientada hacia la consecución de la condición humana, la cual esta revelando la trascendencia del **sentido de vida** que asumen estos sujetos. Este **proceso formativo sociocultural** tiene una doble estructuración cuando se modela, pues se constituye a partir de la interrelación de dos planos holísticamente estructurados; por una parte, el **eje de la formación profesional** da cuenta de los derroteros formativos propios de la profesión y por otra, se establece el **eje de la formación educativa socioespiritual**, que singulariza la relación entre la **Expectativa socioprofesional** y la **trascendencia sociocultural** del sujeto, como lógica del crecimiento personal humano desde un reconocimiento del **sentido de la vida** y un enriquecimiento de la **espiritualidad**, a partir de la condición humana y cultural en su realización socio profesional.

Se consigna que esta doble relación está revelando la presencia, en el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural**, de cuatro dimensiones que en su relación dialéctica propician el desarrollo socio profesional de estos gestores. Estas dimensiones son: la dimensión del **Empoderamiento Sociocultural**, la dimensión **Formatividad Sociocultural**, la dimensión **Expectativa Socioprofesional** y la dimensión **Trascendencia Sociocultural**.

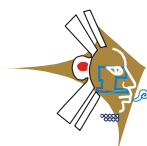
Al dilucidar el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural**, se tienen en cuenta los referentes y condicionantes teóricos y metodológicos que desde otras ciencias son necesarios para el establecimiento de las relaciones y nexos esenciales del modelo, y su empleo durante la formación de los gestores socioculturales. Es importante



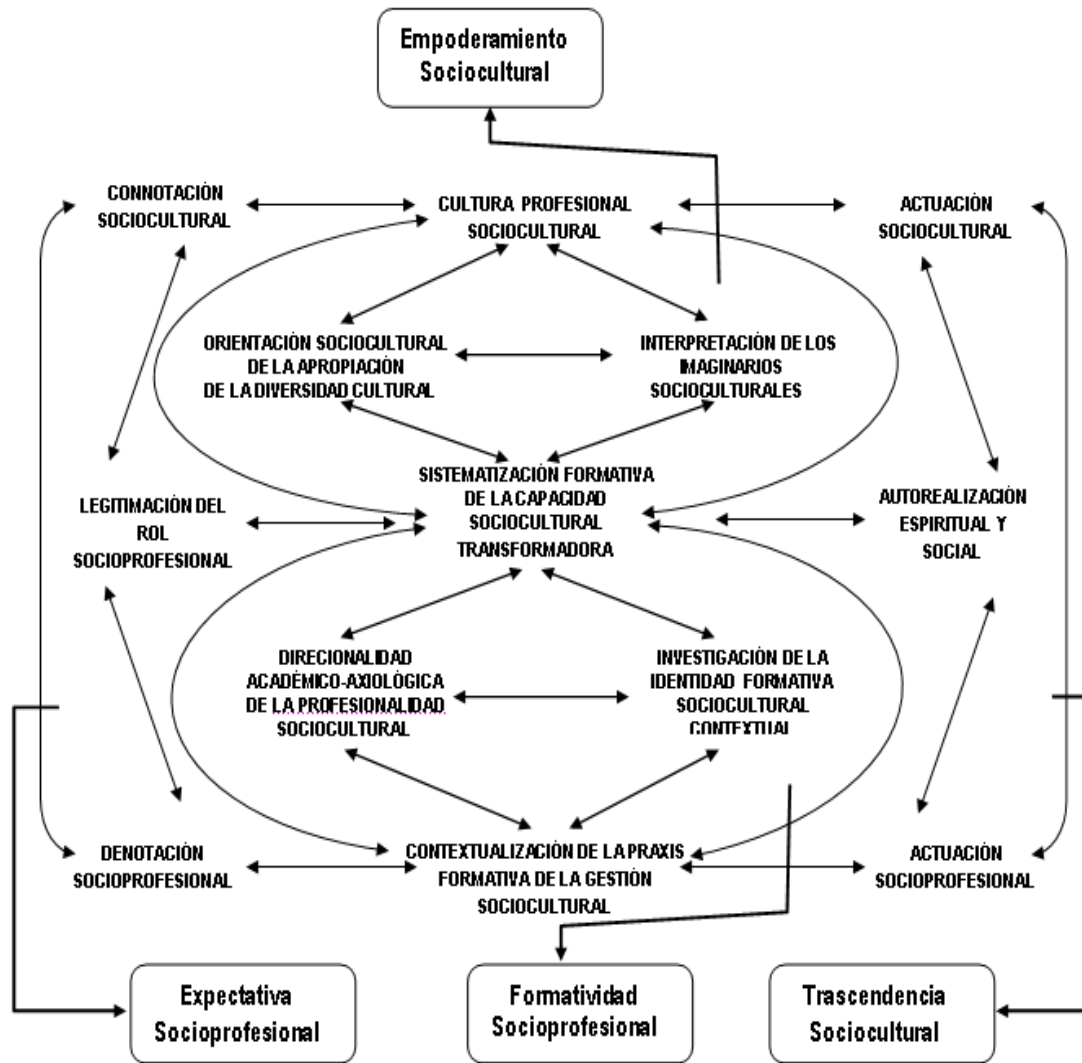
agregar que este modelo está construido para atender procesos formativos en el marco de la semipresencialidad, pero dados sus ascensos epistemológicos y metodológicos, se hace susceptible de una generalización en diversos ámbitos de la formación de profesionales.

Para su construcción este modelo parte de tres ideas básicas:

- la existencia de un **proceso de formación sociocultural** que tiene sus fundamentos en la **relación Universidad-Contexto Cultural**, como estructuración espacial y temporal de la lógica formativa de la profesión del licenciado en estudios socioculturales.
- La búsqueda epistemológica de la solución a la contradicción entre la apropiación de la diversidad sociocultural en el actuar de estos Licenciados y la necesidad de una dinámica formativa transdisciplinar de la gestión sociocultural que enriquezca sus modos de actuación profesional. Ello condiciona el desarrollo de la **capacidad sociocultural transformadora** como matriz profesionalizante de estos licenciados, en la cual se produce la Integración reflexiva dialógica sociocultural, que se erige en cualidad proyectiva que sintetiza la relación entre **expectativas profesionales** y **trascendencia sociocultural**.
- La relación entre **expectativas profesionales** y **trascendencia social** del gestor, desde lo individual y lo social, que expresa la pertinencia del encargo social y el impacto del logro socioprofesional como expresión de las potencialidades formativas del diálogo cultural en contexto.

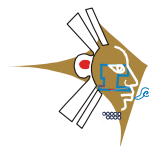


Representación del Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural.



Lógica de la explicación del modelo

Para entender el modelo de la dinámica formativa en gestión sociocultural, es necesario considerar que esta, tiene lugar en dos ámbitos intrínsecamente relacionados: lo socio espiritual y lo socio profesional, esto condiciona la existencia de dos planos formativos: el plano de la educación socio espiritual y el plano de la formación socio profesional.



Lo **socio espiritual** da cuenta del desarrollo de la espiritualidad del sujeto a partir de sus vivencias, las cuales le permiten configurar sus razonamientos, juicios, valores y valoraciones, dinamizando un eje donde se da el reconocimiento de las **expectativas socio profesionales** por el sujeto en formación. Estas están dadas en sus ideas sobre la profesión, que se expresan desde la connotación sociocultural y la denotación socioprofesional en un proceso de legitimación del rol socio profesional, todo ello condiciona una dinámica inicial en el proceso formativo, al dar valor a la profesión como referente cultural y social.

En este plano socio espiritual, el sujeto va a alcanzar su realización espiritual y social en la manera en que se concreta su actuación profesional y cultural) lo cual se expresa en su **trascendencia sociocultural**. Entendida esta como una forma superior de ser y actuar en el espacio social de participación en el cual el sujeto interactúa, desde una posición flexible y transformadora durante la *socio creación cultural* y el *desarrollo sociocultural* de los contextos donde convive.

La relación entre las expectativas socio profesionales y la trascendencia sociocultural, se conforma mediada por la *sistematización formativa de la capacidad sociocultural transformadora*, actuando como referente y condicionante en todo el proceso formativo desde una perspectiva educativa espiritual, que se convierte en plataforma condicionante de la *formación socio profesional del gestor*.

La **sistematización de la capacidad sociocultural transformadora** entendida como el proceso de sistematización desarrollado por gestor de su Dialogicidad sociocultural, su integración reflexiva dialógica y su direccionalidad de la creatividad sociocultural, esta planteando un nuevo eje dado entre la Legitimación del Rol Profesional y la Autorrealización espiritual y social del sujeto en formación configurando ideológica y política la dinámica formativa profesional, en su carácter instructivo.

Estos ejes y relaciones actúan direccionando la formación espiritual del profesional como gestor sociocultural y condicionan el plano de la formación socio profesional.

Es así, como la **sistematización formativa de la capacidad sociocultural transformadora** media la relación dialéctica entre la configuración **orientación sociocultural** de la apropiación de la diversidad cultural y la configuración **interpretación de los imaginarios socioculturales**.

Siendo la **orientación sociocultural** de la apropiación de la diversidad cultural, es una configuración que da cuenta de los procesos de orientación que se propician



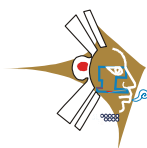
durante la relación sujeto-espacio sociocultural, condicionado las maneras en que los participantes del proceso socio formativo, asumen desde sus referentes culturales modos de observar y apropiarse de la realidad sociocultural.

La configuración **interpretación de los imaginarios socioculturales**, da cuenta de cómo el sujeto es capaz de observar, comprender, explicar e interpretar las representaciones sociales y los imaginarios reconocidos en un contexto cultural dado; se constituye en par dialéctico de la configuración **orientación sociocultural de la apropiación de la diversidad cultural**, de esta relación emerge una comprensión e interpretación de la realidad sociocultural, vista esta realidad en su condición holística, pues valida los procesos explícitos, latentes, subyacentes y tácitos, que acontecen en las dinámicas culturales de los contextos.

Estas CONFIGURACIONES al ser mediadas por la **sistematización de la capacidad sociocultural transformadora** están condicionando la intencionalidad de la configuración **cultura profesional sociocultural**, la cual expresa las transformaciones que en el orden cultural y profesional que se han alcanzado en los sujetos participantes del proceso formativo. De las relaciones entre estas 4 configuraciones emerge la Dimensión **EMPODERAMIENTO SOCIOCULTURAL** que es expresión de las potencialidades socioculturales alcanzadas por los sujetos formados en tanto desde la orientación de la apropiación de la diversidad cultural y la interpretación de los imaginarios socioculturales estos desarrollan su interpretación de la realidad cultural con la cual interactúan como sujetos transformadores.

A su vez la sistematización, esta dada la configuración **direccionalidad académico axiológica de la profesionalidad sociocultural** que consiste para los sujetos en el reconocimiento de una intencionalidad de formación académica-axiológica que en relación con la **investigación de la identidad formativa sociocultural contextual** y permite la sistematización metodológica en el profesional de la gestión sociocultural de la cultura académica, la cual es direccionada en función del desarrollo profesional de los gestores, a partir un reconocimiento de los valores que esa cultura universal trasmite desde los centros universitarios.

Como par dialéctico se establece la configuración **investigación de la identidad formativa sociocultural contextual**, la cual posibilita a los sujetos participantes del proceso socio formativo de acceder a los **núcleos de la información cultural** del contexto la cual se convierte en información que condiciona los procesos formativos. Dándole real



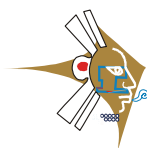
valía a la relación Universidad -Contexto Cultural durante el proceso vivencial de la formación de los profesionales.

Estas configuraciones están mediadas por la **contextualización de la praxis formativa de la gestión sociocultural**, la cual concreta los procesos relativos a la praxis de la gestión sociocultural, agregándole al modelo el proceso de concreción de la formación.

De estas configuraciones en su relación dialéctica emerge la Dimensión **FORMATIVIDAD SOCIOCULTURAL**, la cual es expresión del grado de formación epistemológica y metodológica alcanzado en el proceso académico, investigativo y laboral desarrollado por los estudiantes y profesores. De estas relaciones entre las dimensiones y los planos que actúan en los procesos formativos emerge la explicación de los *procesos de socio formación y socio creación cultural*, los cuales se dan como un todo de la relación sujeto contexto cultural

En resumen la riqueza conceptual del modelo de la dinámica formativa en gestión sociocultural, se expresa en la manera en que la **sistematización formativa de la capacidad sociocultural transformadora** es integradora de las dimensiones antes expuestas en una lógica de **espiral socio formativa** que privilegia el **diálogo formativo sociocultural**, en ascensos propios del reconocimiento de los significados y los sentidos culturales lo cuál posibilita una dinámica formativa que reconozca, valore y valide la necesaria conformación de nuevas maneras de ver la educación en tanto asunción de los canones de la educación tradicional racionalista y la educación contextual.

La **capacidad sociocultural transformadora** da cuenta entonces de las potencialidades holísticas creadas en el gestor sociocultural para observar, comprender, explicar e interpretar los procesos socioculturales desde una mirada trascendente a su profesión que legitima su papel en la sociedad. Siendo por tanto la **sistematización formativa de la capacidad sociocultural transformadora**, el constructo esencial de este modelo al interpenetrar en las otras configuraciones como necesaria cualidad resultante de la formación progresiva del gestor. Esta sistematización se va dando en un proceso vivencial, en el cual, el gestor se empodera de la cultura, y actúa, consecuentemente con ella. Permitiéndole a través de procesos cognitivos intencionados, auto regular su aprendizaje y participar activamente como profesional en los espacios socioculturales.



Método de la transposición sociocultural

Con el núcleo teórico, el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural** llega a su cúspide, pues los principios, la regularidad y las relaciones no sólo son fundamentales para el proceso formación de la transposición sociocultural sino que también, expresan las esencialidades propias del mismo.

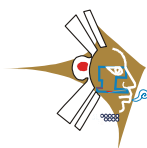
Las **relaciones fundamentales** encontradas son:

- La relación existente entre el **empoderamiento sociocultural** y la **formatividad socio profesional**; donde el empoderamiento es expresión del diálogo cultural dado por la apropiación de la diversidad cultural en la interpretación de los Imaginarios Socioculturales y la formatividad representa la concreción individual de la relación entre la cultura de la profesión y cultura del contexto.
- La relación existente entre la **Expectativa socio profesional** y **Trascendencia sociocultural** que condiciona el auto reconocimiento y orientación de los ideales socio profesionales en el sujeto.
- La relación entre la **direccionalidad de la formación académico-axiológica profesional sociocultural** y la **investigación de la identidad formativa sociocultural contextual**, reveladora del dialogo cultural a nivel de núcleos de conocimientos que participan de la formación profesional del gestor sociocultural.

La **regularidad** está dada en el carácter transpositivo sociocultural de la formación de los profesionales en contextos culturales diversos que condiciona desde la sistematización formativa de la capacidad sociocultural transformadora en el **diálogo formativo socio cultural** una lógica integradora que dinamiza en los estudiantes y profesores sus **expectativas, trascendencia, formación y empoderamiento sociocultural**.

Se determinan **dos principios** que son:

- El principio **formativo de la transposición sociocultural contextualizada** como lógica de la formación de los gestores socioculturales. Este principio direcciona del proceso formativo de los licenciados en estudios socioculturales como gestores, dado que condiciona niveles ascendentes en la relación temporal y vivencial, entre los sujetos y el contexto educativo.
- El principio **formativo de la integración reflexiva dialógica sociocultural**, el cual expresa la manera en la cual el sujeto es participante activo desde una reflexión



epistemológica de avanzada de la apropiación intencionada de la diversidad sociocultural para su formación profesional.

Los principios emergen de la correspondencia entre las relaciones que se dan en el proceso y la regularidad que deviene de la interrelación entre las configuraciones del **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural**. En éste núcleo conceptual, la **dialogicidad transpositiva sociocultural**, emerge como cualidad esencial de los gestores socioculturales y se constituye entonces en basamento de la construcción del método que se propone para intervenir en la práctica pedagógica relativa a los procesos formativos de los Licenciados en Estudios Socioculturales.

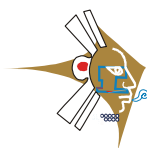
Esta **dialogicidad transpositiva sociocultural**, se convierte en célula genética del método. La existencia del **Método de la Transposición Sociocultural** es condición básica en el proceso dialéctico del conocimiento que se ha de alcanzar durante la formación de los gestores socioculturales.

Este método se erige, entonces, en instrumental teórico-práctico que permitirá alcanzar un nivel de concreción en la práctica pedagógica, posibilitando, así, que los docentes puedan dirigir el proceso de formación de acuerdo con la sistematización del conocimiento que se ha realizado sobre el proceso de **diálogo cultural**, su estructura, y el sistema de relaciones y nexos que se manifiestan en el núcleo teórico que confiere al método objetividad.

Sistema de procedimientos pedagógicos

Este **sistema de procedimientos** permite establecer una lógica sistematizada en la actividad formativa de los gestores socioculturales y propicia el desarrollo de los **procesos de formativo socio-cultural y de socio-creación cultural**. El sistema de procedimientos contribuye a generar un espacio de intercambio sociocultural e interacción socio profesional sistematizada de las diferentes posturas que determinan la formación de la capacidad sociocultural transformadora como proceso sociocultural de la práctica de estos gestores, que presupone una concreción de la dinámica formativa de los mismos.

La estructuración del sistema se explicará a través de los tres procedimientos en consecuencia con la función holística del método, por tanto se atribuye al sistema de procedimientos, la cualidad de ser una herramienta flexible y dinámica que se enriquece y adecua, durante el ejercicio práctico de la profesión del gestor sociocultural en el contexto



sociocultural. Constituyen aquella parte del proceso que permite la operacionalización del mismo. Los procedimientos son:

1. *Procedimiento de formación del Reconocimiento, apropiación y validación sociocultural.*
2. *Procedimiento de formación de la Concretización de la transposición sociocultural en contextos.*
3. *Procedimiento de formación del auto reconocimiento formativo sociocultural.*

Aplicación del procedimiento de reconocimiento, apropiación y validación sociocultural.

Consiste en el planteo de las dinámicas formación del reconocimiento, la apropiación y la validación de las particularidades, características y dinámicas sociales en el contexto cultural en los estudiantes desde la participación intencionada de los docentes y la contribución de los agentes socializadores. Constituye la manera en que se dinamiza por el estudiante la configuración orientación de la apropiación de la diversidad sociocultural contextual.

Consta de los siguientes procederes:

- reconocimiento sociocultural
- apropiación sociocultural
- validación sociocultural

Aplicación del Procedimiento de Formación de la concretización de la transposición sociocultural en contextos.

Consta de los procederes:

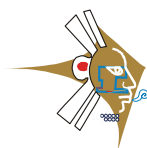
- Dialogización Cultural.
- Estructuración de Cultura Transmisible.
- Selección de vías intervención y transformación sociocultural.
- Dinamización y contextualización sociocultural

Aplicación del procedimiento de la Corroboración Formativa sociocultural

Este procedimiento permite valorar el impacto formativo logrado en los estudiantes al validar los desarrollos alcanzados en su capacidad sociocultural transformadora expresada por la dinámica participativa de los estudiantes en los procesos socioculturales. Se orienta a comprobar la dinámica formativa desarrollada y corrobora la formación de la cultura profesional sociocultural alcanzada.

Consta de los procederes:

- Corroboración Formativa
- Reprogramación socio formativa



Instrumentación de la propuesta en entornos de validación

Durante la investigación se ha asumido tres entornos de validación, ellos son:

- El trabajo los 3 últimos años con estudiantes del *año terminal* de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales de la FUM Manzanillo, durante el proceso de preparación para sus exámenes finales. Y el desarrollo una experiencia tutorial con estudiantes de la maestría en Educación Superior de la Universidad de Granma, los cuales abordan el tema de la formación de gestores socioculturales, unos desde la mirada al extencionismo universitario y otros desde el ángulo de la preparación académica en la apreciación del fenómeno cultural y musical cubano.

- El taller de formación de interventores culturales en la UNEAC, experiencia denominada *Taller Forja*. En él participan varios promotores y gestores culturales de la localidad de Manzanillo. Los integrantes del taller han implementado en grupo e individualmente proyectos de intervención socio comunitaria en determinadas áreas de la localidad.

Y el proceso de formación de los Promotores Culturales emergentes que a través del Centro de Superación para la cultura estudian en Manzanillo. Lo anterior a condicionado un proyecto socioeducativo a propuesta del sectorial de cultura de Granma para este fin en la provincia.

- En las tres experiencias se denota la efectividad de la inserción a la práctica docente y formativa de las categorías y las regularidades y tendencias del modelo, así como los procedimientos metodológicos que de él emanan. Con el interés de ilustrar estos resultados a continuación se profundiza en la experiencia del taller con estudiantes de 6to año de la licenciatura en estudios socioculturales.

Taller de formación complementaria para estudiantes de 6to. año en estudios socioculturales que se preparan para la realización de exámenes de culminación de estudios en la FUM Manzanillo.

El taller se ha desarrollado durante los últimos tres años como complemento a la formación profesional como gestores socioculturales profesionales de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales en la Sede Municipal de Manzanillo. Su accionar se



desarrolla en torno a una nueva propuesta de preparación de estos estudiantes para la realización de sus exámenes de culminación de estudios, desde el *modelo de la transposición sociocultural, el método y el sistema de procedimientos* como bases epistemológicas y metodológicas para la implementación de un proceso de socio formatividad con el objetivo de vencer dichos exámenes. Representa la concreción en la práctica pedagógica, a través del método de transposición sociocultural, de las dimensiones de empoderamiento sociocultural y formatividad socio profesional que como movimientos emergen de las relaciones que se dan al interior del proceso modelado.

El *Taller de complementariedad de la formación en gestión sociocultural profesional* es un espacio de actividades instrumentado dinámicamente según las necesidades y potencialidades culturales de los sujetos que intervienen en la formación como Licenciados en Estudios Socioculturales como gestores socioculturales en la Educación Superior desde el reconocimiento de las aportaciones del contexto sociocultural.

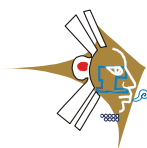
Entre los elementos esenciales a tener en cuenta en el taller se encuentran:

- Existencia de un sentido individual y grupal de actuación en la construcción del conocimiento a partir de la participación activa de los estudiantes durante todo el proceso formativo sociocultural. Lo cual se potencia desde el carácter interrelacionar y participativo de los sujetos implicados.
- La expresión de integración y generalización de la cultura de los diferentes contextos socioculturales abordados en los procesos de apropiación cultural.

Organización del taller. Sujetos implicados.

El carácter del taller condiciona la necesaria participación de los sujetos que conforman la dinámica de la carrera a nivel de la sede, es decir, la jefatura de carrera, el profesor principal y los profesores por la parte correspondiente a los docentes, al mismo tiempo participan como es lógico los estudiantes en formación, los cuales son los actores fundamentales del proceso a desarrollar, en los que se busca ascensos cognitivos, que garanticen su preparación para los exámenes. Al mismo tiempo se considera la participación de otros actores o agentes socializadores, entre los que se proponen líderes comunitarios, especialistas en temas culturales y líderes creativos artísticos, estos participarían como dinamizadores externos o consultores para abordar temáticas o condicionar procesos y relaciones de los estudiantes con las comunidades.

Los profesores que participan de la experiencia estos se organizan según:



- Profesor líder del taller.
- Profesores de las asignaturas que conforman el currículo a evaluar.
- Profesores evaluadores de los estudiantes y evaluadores del taller.

Los estudiantes van a tener dos maneras de organizarse dentro del taller

- Participando individualmente.
- Participando como miembro de una célula investigativa-formativa (consiste en organizar a los estudiantes en grupos de cuatro o cinco miembros con el objetivo de que dinamicen entre ellos un grupo investigativo, interventor y evaluador de procesos socioculturales).

Objetivo del taller: Desarrollar en los estudiantes su capacidad sociocultural transformadora, lo cual condiciona a la vez el desarrollo en los estudiantes del año terminal de la carrera Estudios Socioculturales de su dialogicidad sociocultural, cualidad que da cuenta de la manera en como ellos serían capaces de participar de una integración reflexiva dialógica sociocultural, lo cual direccionaría su actuar profesional y les prepara para la realización de sus exámenes de culminación de estudios.

Dinámicas formativas a lograr en el taller. La dinámica docente del taller ha estado marcada por la existencia de procesos de reconocimiento, de auto progresión, co-progresión y socio-progresión formativa cultural

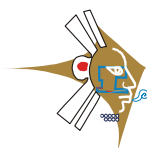
Métodos. Durante el desarrollo del taller se han potenciado los métodos de la investigación científica haciéndose hincapié en:

- El Método de la transposición sociocultural, como eje integrador del *proceso formación sociocultural*, desarrollado en el taller.
- Los métodos cuantitativos y cualitativos de la investigación social.

Actividades formativas y práctica profesional

- Seminarios, ponencias y relatorías.
- Investigaciones de campo.
- Instrumentos de transformación sociocultural.

Distribución temporal del Taller. En el diseño de estos procesos de socio-formatividad en la culminación de estudios de los cursos de la carrera Licenciatura en



Estudios Socioculturales se organiza la distribución temporal de las actividades a partir de las etapas del taller.

En la primera etapa se desarrollan acciones durante el primer semestre del 6to. año de la carrera. Estas acciones serán programadas temporalmente acorde con las necesidades organizativas que se establezcan. En la segunda etapa se establece una frecuencia de encuentros: dos encuentros semanales durante dos meses con dos horas cada encuentro. En la tercera etapa se producen encuentros semanales de dos horas durante un mes. En la cuarta etapa se realizan 15 encuentros de dos horas cada uno, durante un mes previo a los exámenes.

Descripción del desarrollo de la experiencia

Se determina que el período de trabajo con el taller profesional es de 1er. año, el tiempo de duración del 6to. año de la carrera en el espacio de la universalización de la educación superior; se desarrolla a través de cuatro etapas fundamentales, las cuales sintetizan el empoderamiento sociocultural y la formatividad socio profesional a través de acciones gestoras, mediadas por la intencionalidad sistematizadora y la voluntad transformadora de los sujetos gestores. Dado su carácter holístico las etapas y las acciones sintetizan además las relaciones y cualidades del proceso como totalidad.

Las etapas se identifican como: *propedéutica-adaptativa*, *Interrelación interdisciplinar áulica*, *integración transdisciplinar socio formativa* y *de evaluación integradora socio formativa*; las mismas se dan en unidad aunque en determinados momentos alguna se connota sobre las demás. Dado el dinamismo del taller, se rediseña en la medida en que se ejecuta, lo cual permite la revisión, retroalimentación y el mejoramiento continuo, además de su puesta en práctica para el beneficio del grupo. La perspectiva desarrolladora está en promover transformaciones y auto transformaciones socio formativas de los sujetos, partiendo de una situación actual donde se reflejan los problemas, necesidades, potencialidades y aspiraciones culturales, hasta una situación deseada: el cumplimiento de las acciones gestoras contextualizadas.

1ra. etapa. Propedéutica-adaptativa.

Se reconoce al grupo de estudiantes, se establecen las relaciones con los docentes que participan de la experiencia y se establecen las relaciones con los líderes socioculturales, artistas u otros agentes socializadores. Se realizan acciones de superación para participantes del taller relativas a la introducción del Modelo de la dinámica formativa en gestión sociocultural, el método de la transposición sociocultural y el sistema de procedimientos.



En esta etapa se integran los docentes a partir de su formación previa en las asignaturas establecidas para el examen y se definen los objetivos de la preparación teniendo en cuenta las singularidades de estas y su contribución al plan de estudios, desde construcciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que potencien la formación que el modelo del profesional exige.

Las asignaturas se agrupan en el siguiente modo.

1. Asignaturas que sitúan el patrón cultural o la cultura del contexto cubano.
2. Asignaturas que sitúan los saberes propios de la sociología como ciencia.
3. Asignaturas asociadas a las dinámicas investigativas sociales.

Antes de aplicar el modelo y el método se concretan acciones con vista a determinar el desarrollo formativo alcanzado por los participantes del proceso, verificándose los niveles de preparación que los estudiantes tienen como resultado de la sistematización académica alcanzada durante los años anteriores de la carrera. Se hace hincapié en realizar el diagnóstico del estadio inicial de los estudiantes participantes en la experiencia. Se determinan además las proyecciones docentes dirigidas a propiciar una personalización del contenido curricular y una dinámica socio formativa en el contexto del aula, visto como nuevo espacio de desarrollo de los estudiantes que preparan sus exámenes de culminación de estudios.

Durante esta etapa ocurren dos procesos claramente definidos, que son:

1er. proceso. Caracterización de estudiantes y profesores.

2do. proceso. Socialización del Modelo de la dinámica formativa en gestión sociocultural.

Acciones a desarrollarse durante esta etapa

- Caracterización de los estudiantes.
- Selección de profesores.
- Planteo de presupuestos con los cuales el Modelo de la dinámica formativa en gestión sociocultural va a participar de esta experiencia.

2da. etapa. Interrelación Interdisciplinar Áulica.

Se desarrolla a partir del establecimiento del taller nivel de un espacio áulico específico que propicia el desarrollo del proceso de socio formación a nivel áulico y de contexto



cultural. Se dinamiza desde la estructuración de los tres bloques de asignaturas a desarrollar y del cronograma de atención al desarrollo formativo alcanzado por los estudiantes.

En esta etapa ocurren dos procesos claramente definidos, que son:

1er. proceso. Organización del entorno académico de formación.

2do. proceso. Interrelación conformadora de la dinámica grupal.

Acciones

- Desarrollo del proceso formativo áulico en la relación docente-estudiante.
- Trabajos a nivel del grupo de socialización.
- Desarrollo de la socioformatividad.

3ra. etapa. Integración transdisciplinar socio formativa.

Esta etapa tiene como objetivo la integración formativa de los participantes y cuenta con los talleres de transposición sociocultural.

El proceso de Integración formativa se realiza a partir de varios momentos:

1er. proceso. Integración socio formativa en el espacio áulico.

Realización de encuentros integradores a partir del planteo de dinámicas evaluadoras virtuales que permiten trabajar las respuestas emocionales y pedagógicas. Se evalúa a través de seminarios, ponencias, relatorías.

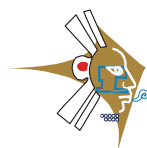
2do. proceso. Interrelación socio contextual.

Se orienta por los docentes a los estudiantes en relación con los espacios socio comunitarios y la participación de los líderes y actores comunitarios que propician un diálogo cultural que logre la potenciación de la integración reflexiva dialógica sociocultural.

3er. proceso. Revalorización del imaginario sociocultural.

Se desarrolla a partir de pequeñas relatorías realizadas por los estudiantes de sus prácticas culturales y la manera en que han visto cambiar sus dinámicas de percepción de la realidad sociocultural a tenor con las investigaciones realizadas a las problemáticas socioculturales que se dan en los contextos.

4ta. etapa. Evaluación integradora socio formativa.



Esta etapa está marcada por la evaluación del proceso de formación, en ella se participa en dos momentos fundamentales, a saber:

1er. proceso. Los procesos de auto evaluación y co-evaluación de los sujetos implicados y las células investigativa-formativa.

Estos procesos se organizan a tenor de los núcleos de conocimientos que son necesarios evaluar y que indican los ascensos epistemológicos y metodológicos en la formación de los estudiantes. Se organizan desde la creación o simulación de prácticas evaluadoras docentes en las cuales se emplean diferentes opciones evaluativos que van desde: La pregunta de control comentada, el seminario sobre una temática y la presentación de trabajos investigativos.

2do. proceso. Los procesos de realización de exámenes de culminación de estudios.

Da cuenta de la realización por las autoridades correspondientes de los exámenes y se dinamiza desde la preparación de condiciones previas hasta la propia realización del examen y sus resultados.

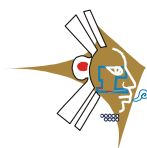
Sistema de evaluación de resultados alcanzados por los estudiantes participantes.

Para comprobar el nivel de desarrollo formativo alcanzado por los estudiantes se precisa elaborar un sistema evaluador que va a determinar en qué estadio formativo se encuentran estos, revelando sus avances y las carencias que los mismos tienen. La estructuración del sistema responde a la siguiente denominación:

- Estudiantes con un nivel bajo de formación.
- Estudiantes con un nivel medio de formación.
- Estudiantes con un nivel alto de formación.

La determinación de estos niveles se desarrollará a partir del empleo de la autoevaluación, co-evaluación y hetero evaluación en las actividades sistemáticas que se desarrollen en los distintos momentos del taller. Para ello se propiciarán por parte de los docentes espacios de intercambio entre los participantes, los cuales van a posibilitar que estas dinámicas sean fluidas y no se conviertan en un proceso que desmotive a los estudiantes.

Los resultados alcanzados en cada acción evaluativa permitirán a todos reordenar y reconfigurar los currículos individuales de formación dentro del taller, lo cual posibilita, en especial a los estudiantes, organizar su agenda formativa de acuerdo a sus regímenes de



asimilación de los contenidos y a sus necesidades específicas de desarrollo y sus expectativas socio profesionales.

Aportes y resultados alcanzados

La **actualidad** de la investigación se halla en que se inscribe en el marco de las búsquedas de solución a las carencias epistemológicas y metodológicas que signan las prácticas formativas de los gestores socioculturales de los escenarios universitarios contemporáneos.

La **novedad científica** está en el hecho de enunciar la transposición sociocultural como factor instituyente en la formación de los gestores socioculturales al revelar las relaciones entre la cultura, los imaginarios socioculturales y la contextualización cultural como dinámica rectora de los procesos de formación y empoderamiento profesional de los Licenciados en Estudios Socioculturales.

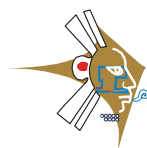
Su **aporte teórico** se radica en ofrecer el **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural**, que expresa las relaciones entre la cultura académica y la cultura contextual, en relación con el contenido de los procesos formativos, en los cuales el modelo permite desarrollar en los estudiantes de la licenciatura en estudios socioculturales la capacidad sociocultural transformadora en la gestión contextualizada formativa de los mismos, desde la impronta de los imaginarios socioculturales.

El **aporte práctico** está en el **Sistema de procedimientos pedagógicos** que, como subsistema del método, es susceptible de llevarse a la práctica formativa por parte de los profesores y estudiantes en la Carrera Estudios Socioculturales, con la intención de empoderar a ambos en el desarrollo de su actuación profesional. Entre otros aportes se obtuvo el perfeccionamiento de la Multimedia Gestión Cultural y el diseño didáctico del diplomado Gestión Sociocultural.

Conclusiones

La investigación desarrollada aporta los siguientes resultados:

1. Con la elaboración del **Modelo de la dinámica formativa de la gestión sociocultural** se enriquece la visión científica de la formación de los gestores socioculturales a partir de la observación, comprensión, explicación e interpretación de la



relación sujeto-contexto cultural; se formaliza una propuesta intencionada para la sistematización de la capacidad sociocultural transformadora de los profesionales.

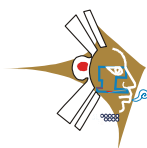
2. Con la elaboración del **Método de la Transposición Sociocultural** se aporta un instrumento susceptible de ser usado en los procesos de formación de los gestores socioculturales que considera sus carencias. Potencia en éstos el desarrollo de su capacidad sociocultural transformadora en una perenne autoformación que tiene como base el dialogo sujeto-contexto cultural.

3. Se establece el **Sistema de procedimientos metodológicos** el cual se constituye en aporte práctico para la intervención en los procesos formativos de la Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales. Este sistema posibilita un nuevo desarrollo de las dinámicas socio formativas en esta carrera.

4. Se desarrollan experiencias de aplicación en varios entornos de actuación de estos profesionales que han sido consideradas validas. Destacando el taller de formación complementaria para los estudiantes que se presentan a exámenes de Culminación de estudios. Donde los resultados del último año muestran la valía de la propuesta científica elaborada.

Referencias bibliográficas

- Antoine Faudez, C. (2004) Quince años de formación en gestión y administración cultural en Chile. Chile.
- Álvarez de Zayas, C. (2000). La pedagogía como ciencia. Colombia.
- Ausubel, David, Novak Joseph, Hanesian Helen. (1999). Psicología Educativa. México: Editorial Trillas.
- Baczko, B. (1971). Los imaginarios sociales. Memoria colectiva. Argentina.
- Basail Rodríguez Alain. 2006 Sociología de la cultura. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Basora, Olga. (2007). Modelo de gestión de la formación y de la identidad universitaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba
- Carretero, Ángel Enrique. (2001). Imaginarios sociales y crítica ideológica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Sociales.
- Cuche, Denys. (2002). *La noción de la cultura en las ciencias sociales*. Argentina: Nueva Visión.



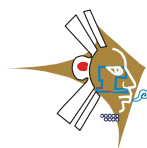
- Cáceres, J.S. (1985). Promoción Cultural. Curso de Postgrado. La Habana.
- Chávez, Justo. (2005). La pedagogía como ciencia. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- C. Autores. Ministerio de Cultura de Cuba. (2005) "Acerca del trabajo del Promotor Cultural." Dirección de Programas.
- C. Autores 2005."Trabajo Comunitario Selección de lecturas." Centro Martin Luther King.
- Documento Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales. (2002) Universidad de la Habana. MES. Cuba.
- Delgado, Martha. (2008)Revisitando los Caminos. Sistematización de un programa cubano de educación popular. La Habana: Editorial Caminos.
- De Sousa Santo, Boaventura . (2009) Epistemología del sur. España.
- Díaz Domínguez, Teresa. (2004). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección Autores. Serie Formación. ESUMER, Medellín. Colombia.
- Durkheim, E.(1996) Educación y sociología. Barcelona: EDICIONES ALTAYA, SA.
- Ender-endg, Ezequiel. (2003). Metodología y práctica de la animación sociocultural.
- Espinosa, José A (.2009). Gestión de la Cultura Profesional en la Educación Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas
- Fuentes, Liana (2006). El método etnográfico en la formación de Profesionales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Fuentes H.(2009). Libro de Didáctica de La Educación Superior. Centro de Estudios Manuel F. Gram. Santiago de Cuba.
- Franzone, Mabel. (2007) Comprender las estructuras imaginarias de Gilbert Durand. Argentina.
- Freire, Pablo. (1995). Pedagogía del Oprimido. Brasil.
- Gómez, A. (2005). Modelo Pedagógico para el proceso de Educación Comunitaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Gómez Pedro. (2001) Imaginarios Sociales y análisis semióticos. Una aproximación narrativa a la construcción de la realidad. San salvador de Jujuy. Argentina



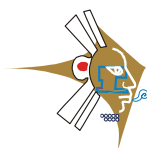
- Hernández Sampier, Roberto. (2004) Metodología de la Investigación Editorial Félix Varela. Habana
- Maffesoli, M. (2008). El tiempo de las tribus. Barcelona: Icaria.
- Márquez D. (2005.) El proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales, a través del modo de actuación. Tesis en Opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Ciencias de La Educación Superior. Pinar del Río.
- Moscovichi, Sergei. (1961). La psychoanalyse son image et son Public. Paris.
- Ortiz, F. (1963) Contrapunteo Cubano del tabaco y el azúcar. La Habana: Consejo de cultura.
- Portal Rayza, Milena Recio. (2003) Comunicación y Comunidad. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.
- William, Raymond. (1980). Teoría Cultural, Marxismo y Literatura. Barcelona.
- Yudice, George (2002). *El recurso de la Cultura: usos en la era Global*. La Habana: Pueblo y educación.

Bibliografía en Internet

- Aldana Aldana, Yaritza. El diseño curricular de la carrera de Estudios Socioculturales. Análisis de documentos de la Carrera para el plan de estudios D. Cuadernos Educación y desarrollo. Vol. 2, N 16 <http://www.eumed.net/rev/ced/16/yaa.htm> Consultado: 24 abril de 2010.
- Chevallard, Yves (2006) La transposición didáctica y el porvenir de la Escuela. <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=2831> Consultado: 10 Mayo de 2009
- Diplomado Gestión Cultural. Universidad de Chile. www.inap.uchile.cl consultado 7 enero 2010.
- Estévez Fundora, Hilda, Rojas Carballo, Nidia M. Consideraciones entorno a la comunicación para la eficiencia en el modo de actuación profesional del Licenciado en Estudios Socioculturales en Cuba. <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/entorno-de-la-eficiencia-de-la-comunicacion.htm> Consultado: 24 Marzo de 2010; 2008



- García Canclini, Néstor. Noticias Recientes sobre la Hibridación, www.sibetrans.com Consultado: 16 Mayo de 2010.
- García Canclini, Néstor Aun Controlamos la Producción Cultural. Revista CIDOB. www.cidob.org Consultado: 16 Mayo de 2010; 2007.
- González Albear, María Isabel. Metodología Interdisciplinaria para la formación humanística en la carrera de Estudios Socioculturales, desde la disciplina Historia y Cultura. <http://www.monografias.com/trabajos55/formacion-humanistica/formacion-humanistica.shtml> Consultado: 12 Junio de 2010.
- Jodilet, D. Vigencia de las representaciones sociales. www.portal.educ.ar Consultado 21 Febrero 2010.
- López Calichs, Ernesto. El proceso de formación de las competencias creativas. Una vía para perfeccionar el proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de licenciatura en estudios socioculturales. <http://www.gestiopolis.com/recursos4/docs/ger/> Consultado: 15 Mayo de 2009
- Marín, Guillermo (2006). El Promotor Cultural. www.Caribenet.Info Consultado: 16 Marzo de 2010; 2002.
- Martín-Barbero J. Medios y culturas en el espacio latinoamericano. Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica" 2004. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a01.htm>. Consultado: 15 Octubre del 2008.
- Martinell Sempere, Alfons [¿Que Gestionamos?: 2009 www.que-gestionamos.blogspot.com/2009_08_01_archive.html](http://www.que-gestionamos.blogspot.com/2009_08_01_archive.html). Consultado: 1 Marzo de 2010.
- Moya Padilla, Nereyda E. Licenciatura en Estudios Socioculturales: Innovación curricular para la sostenibilidad. Ciencias y sociedad, Vol XXXIV, num 1, enero-marzo, 2009, pp 80-96. Instituto Tecnológico de Santo domingo. Republica Dominicana. <http://redalyc.uaemex.mx/artdpfred.jab?> Consultado: 1 Febrero de 2011
- Ponce, Dionisio. La transposición cultural como factor instituyente en la formación de los gestores socioculturales. www.Monografias.com. Consultado: 3 septiembre de 2010.
- Villarini, Ángel. Sentido de Trascendencia. www.Monografias.com. Consultado: 19 Diciembre de 2010.





La enseñanza de los valores como una práctica educativa innovadora

[REGRESAR](#)

*Autoras**

Mtra. Silvia Isabel González García[◇]

Mtra. Clara Martha González García[•]

Resumen

Este documento pretende describir una experiencia implementada en la línea de campo de la Orientación Educativa (OE), con alumnos que cursaron el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía (LP). A los contenidos obligatorios necesarios para la elaboración de su trabajo recepcional (metodología de la investigación y el taller para la implementación y el desarrollo de dichos contenidos) se integraron conocimientos y práctica relacionados con los derechos humanos y su ejercicio, así se consiguió transmitirles la importancia que implica la comprensión de los valores que respaldan la capacidad de protección y de atención a los demás. Se considera que el quehacer profesional del Orientador, sustentado por la ética posibilitará el desarrollo, en los jóvenes estudiantes, de las nociones de igualdad y de equidad, de derechos y de responsabilidades, de protección de los más débiles, asimismo de actitudes y comportamientos comprometidos con un total respeto por el deber, la aplicación del conocimiento, la justicia, la verdad, la aceptación por el otro, la tolerancia, la honestidad y la integridad.

Palabras clave: valores, ética y educación.

Abstract

This document pretends to describe an applied experience in the field of Educational Guidance, with students who were studying seventh and eighth semester of the Pedagogy's career. Besides the required basic topics for constructing their investigation to get their degree (investigation's methodology and the course for

* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. México.

[◇] Licenciada en psicología y Maestría en psicología educativa por la UNAM, fungió como responsable de la línea de Orientación Educativa en la UPN(1997- 2007)

[•] Licenciada en Contaduría por la UNAM, maestra en educación por la UDLA, Fue coordinadora en Administración educativa en UPN (1998), es docente investigador en UPN

applying and development of those topics) were added knowledge and practices related with human rights and its exercise, so we got to transmit the importance that involves the understanding of values due to the fact they support the capacity to protect and to attend the other ones. We consider that the professional work of the educational guide, based on the ethic will make possible the growth and development's young students, notions of equality and equity, rights and responsibilities, protection of feeblers, as well attitudes and behaviors compromised with a total respect to duty, applying knowledge, justice, the truth, the acceptance of the others, tolerance, honesty and integrity.

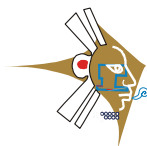
Palabras clave: values, ethic and education.

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo definir lo que se entiende por innovación educativa, especificando aquellos conceptos o aspectos con los que comúnmente ha sido asociada, para después señalar aquellos elementos en los que nos apoyamos para señalar que nuestra propuesta de trabajo en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el campo de Orientación Educativa la enmarcamos dentro de lo que se puede considerar una acción innovadora en el ámbito educativo. En un primer momento, intentaremos definir el término innovación buscando las raíces latinas de esta palabra, así encontramos que *in-novum* significa ir hacia lo nuevo e *innovatio* significa acción o efecto de innovar y creación o modificación de un producto.

De acuerdo con Moschen (2005, p. 15) este término también puede definirse como “mudar, alterar las cosas, introduciendo novedades;...en los espacios empresariales productivos, la innovación es entendida como una acción tendiente a producir un valor agregado de tipo cualitativo, que tiene una incidencia directa en el nivel de competitividad de la empresa”. Al parecer el concepto de innovación nos remite a avanzar en un cambio que transforma o que revoluciona, pero uno debe estar atento a que no cualquier cambio es una innovación. Un requisito de la innovación será el buscar potenciar el funcionamiento de las instituciones a partir de ciertos cambios que pueden ser incluso de estructura.

Estamos de acuerdo en que no hay, ni habrá en el futuro innovación en educación sin recursos didácticos asociados, siendo éstos de muchos tipos y materiales, etc., lo que si nos queda claro es que los dispositivos didácticos tienen que ser accesibles a los docentes y que la enseñanza debería ser mejorada gracias a la intervención de la tecnología educativa (Libedinsky, 2001). Así pues en términos muy generales coincidimos con Moschen (2005, p. 17) en que la innovación puede ser definida como la “...capacidad de proyectar el



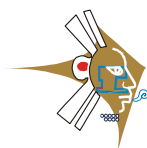
desarrollo institucional, a partir de la misión teniendo en cuenta la situación histórica y los escenarios del futuro”.

Desarrollo

Para Carbonell (2002, pp. 11-12), la innovación educativa es sinónimo de renovación educativa y menciona que es un proceso que busca introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes, asimismo señala que “la innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente (explícito u oculto) ideológico, cognitivo, ético y afectivo”. En los contextos educativos la herramienta que nos permite innovar en cuanto a contenidos para una mejor formación de los estudiantes, es el proyecto curricular. Esto agrega una visión más amplia para intentar definir lo que es la innovación educativa, ya que se involucran ahora mas factores intervinientes, por lo que entonces ésta es vista como un proceso intencional en donde se busca a través de la gestión institucional, promover la utilización de aspectos significativos en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, aportando posibles alternativas adecuadas y novedosas a los problemas diagnosticados.

La innovación educativa ha sido asociada al pensamiento creativo por lo que puede decirse que la metodología innovadora debe permitir al alumno generar procesos de pensamiento lógico y autónomo, por lo que según Moschen (2005) será necesario apoyar a los estudiantes a aprender a pensar, como condición para aprender a vivir y aprender a percibir para aprender a pensar. Es innegable que el conocimiento representa un insumo, que a partir de la información asimilada críticamente nos permite alcanzar metas y oportunidades y con ello producir conocimiento en función de las necesidades que se nos presenten. Así pues, el conocimiento es el principal factor del desarrollo económico actual, sin embargo, no olvidemos que el conocimiento constantemente se vuelve obsoleto y que la formación para el trabajo que cada uno de nosotros adquiere durante sus estudios, no es suficiente para toda la vida, sino que el conocimiento deberá obtenerse de manera continua y permanente para que el individuo se mantenga vigente en el campo laboral.

Según Carbonell (2002) al profundizar en el concepto de innovación se pueden diferenciar los supuestos ideológicos en que se sustentan las teorías y prácticas pedagógicas, así también esquematizarse las diferencias entre el enfoque conservador y el enfoque progresista de la innovación educativa, por lo que las características que diferencian a ambos enfoques se muestran en el cuadro no. 1.



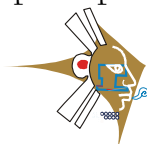
Cuadro no. 1 Innovación educativa.

Enfoque Conservador	Enfoque progresista
1.- Rendimiento-producto.	1.- Proceso.
2.- Competitividad.	2.- Colaboración.
3.- Homogenización.	3.- Diversidad.
4.- Énfasis en la privatización.	4.- Énfasis en lo público.
5.- Cultura esencialista.	5.- Cultura Crítica y cuestionadora.
6.- Escuela-empresa.	6.- Escuela-comunidad.
7.- Simplificación.	7.- Complejidad.
8.- Autocomplacencia.	8.- Utopía.
9.- Desigualdad.	9.- Igualdad.
10.- Especialización.	10.- Globalización.

Fuente: Carbonell, 2002, p. 13.

Nos explica Carbonell (2002, p. 14) que en el caso del enfoque progresista el profesor tiene como función “...estimular la formación del pensamiento crítico de las futuras generaciones mediante la construcción autónoma de su identidad a la hora de pensar, sentir y actuar”. Estas ideas presentan relación con lo propuesto por Goleman (1995) en el sentido de saber usar la inteligencia emocional para sentir y actuar de manera adecuada con la persona correcta en el momento pertinente. De tal modo que para Goleman (1995) la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Goleman (1995) considera también que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades, éstas son: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones (http://www.xmarks.com/site/es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional, 2011).

De igual forma lo planteado por Carbonell (2002) se relaciona con la idea de la participación activa en el aprendizaje, a lo que Moreno (2004, p. 15) añade que dicha participación se refiere al momento en que el sujeto “...interviene propositivamente en la planeación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje”. Moreno (2004, p. 16) indica que “...en el aprendizaje participativo el alumno escucha activamente, opina,

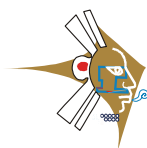


pregunta, sugiere, propone, decide, actúa, busca, expresa sus ideas y sus inquietudes; ...lo participativo resalta la importancia de la acción, de la actividad, del hacer y del experimentar, a partir de la problemática del contexto propio, es decir, con base principalmente en las necesidades de la persona y de la comunidad a la que ésta pertenece; dicho de otra manera, vinculado a la vida cotidiana, para de ahí ir a lo más general; ...implica involucrarse personalmente, sentir, pensar y actuar; ...la autodirección resalta el aspecto de la responsabilidad en la toma de decisiones, en el establecimiento de metas y objetivos, en la realización y evaluación de las actividades”.

Moreno (2004) aclara que en el aprendizaje participativo o autodirigido, la persona que aprende está consciente de la metas educativas que desea lograr y éstas las define, especificando qué va a aprender, a través de qué actividades, cómo y cuándo, buscando apoyo y, finalmente, realiza un seguimiento para evaluar los alcances de su trabajo y determinar si los resultados obtenidos son suficientes o no. Dentro de esta propuesta de trabajo Moreno (2004) identifica responsabilidades y funciones tanto para el profesor como para los estudiantes, de tal modo que cada elemento de la relación educativa mantenga una participación organizada y responsable y se alcance un aprendizaje significativo. De acuerdo con Libedinsky (2001) los tipos de innovaciones pueden ser, entre otras: nuevas misiones en educación, nuevas producciones en educación, nuevos destinatarios de la educación, nuevas organizaciones educativas, nuevos actores y nuevas relaciones pedagógicas, nuevos métodos pedagógicos, etc.

Uno de los aspectos en los que se puede manifestar la innovación educativa es en las estrategias didácticas utilizadas por los profesores. A este tipo de innovación en educación Libedinsky (2001, p. 60) lo denomina innovación didáctica emergente y la define como “las propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar y que atienden a los intereses culturales, ...a los de los docentes que diseñan y lideran y a los intereses culturales de sus estudiantes”. Como ya se hizo observar la innovación educativa apela a un proceder que implica una relación compleja entre el aspecto cognitivo, afectivo y ético del comportamiento, es decir, se busca fundamentar un ejercicio profesional cotidiano pero novedoso y a la vez moral.

En cuanto al aspecto ético del comportamiento y retomando a Morín (2001) se puede decir que la innovación didáctica apela a un proceder profesional, con base en una ideología en donde se busca el bien común en favor del cuidado personal, comunitario y planetario. Así pues, en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el campo de la Orientación Educativa, nos propusimos incluir contenidos y estrategias



didácticas innovadoras en relación a la enseñanza de valores, ya que partimos de la idea de que el quehacer profesional del Orientador Educativo debe matizarse por un conjunto de valores plasmados en normas y principios que rigen la conducta de los individuos, expresados en acciones del Orientador dirigidas a la protección de nuestro medio ambiente, al ejercicio de nuestros derechos humanos, entre ellos los derechos sexuales.

Por otro lado, creemos también que en la actualidad los docentes debemos buscar relacionar los trabajos de investigación y proyectos educativos de los estudiantes con las necesidades de la comunidad, porque así reconocemos que el hecho educativo no se reduce a lo que ocurre dentro del aula, sino que hay o debiera haber una relación muy estrecha entre la escuela y la comunidad. Esto es, que se está considerando que la investigación y la producción científica deben ser hechas con y para la sociedad, estableciendo puentes entre las escuelas y la comunidad, lo que permitiría justificar la existencia de las instituciones educativas a partir de su utilidad para la sociedad. Por lo que se refiere al quehacer profesional del Orientador Educativo sabemos que son muchas las temáticas que retoma en su labor, sin embargo consideramos que la línea que retoma la enseñanza en valores lo convierte en un verdadero líder educativo, en donde convergen el interés en el desarrollo de un comportamiento ético en los estudiantes y la utilidad de esta conducta en beneficio de la sociedad planetaria, buscando promover el respeto a los derechos humanos y a la protección del planeta.

Así pues, con estas ideas en mente se incluyeron entre las asignaturas a cursar en la formación del licenciado en Pedagogía en la UPN, en el campo de Orientación Educativa, en el Proyecto “Los grandes retos para la Orientación Educativa del siglo XXI”, dos materias denominadas “Educación y valores” y “Formación y expresión de valores en los adolescentes”, para el séptimo y octavo semestres respectivamente. En la asignatura Educación y Valores (impartida en el séptimo semestre) se contemplaron los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. El estudiante definirá el concepto de valor y la forma de expresión de los valores en la sociedad.
2. El alumno explicará por qué los valores son necesarios para una convivencia armónica y de respeto para la comunidad.
3. El estudiante explicará por qué el medio ambiente, los derechos humanos y la sexualidad son tres valores básicos e importantes para el ser humano.
4. El alumno explicará por qué un medio ambiente limpio y libre de contaminación ayuda a un desarrollo integral sano y a una convivencia armónica.



5. Como parte de las prácticas profesionales, el estudiante realizará visitas a parques ecológicos con el fin de observar cómo informar y formar a la población en relación a la conservación del medio ambiente.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje de la asignatura “Formación y expresión de valores en adolescentes”, que se impartió en octavo semestre, éstos se expresaron de la siguiente manera:

1. El alumno definirá qué son los derechos humanos.
2. El alumno explicará con sus propias palabras por qué los derechos humanos son irrenunciables y necesarios para la evolución del ser humano.
3. El estudiante señalará las ventajas del ejercicio de una salud y reproducción sexual reflexiva, autónoma y protegida en los adolescentes, a partir de la revisión de datos estadísticos sobre la incidencia de embarazos precoces, abortos, etc.
4. El alumno mencionará por qué la salud y la reproducción sexual constituyen a la vez un derecho y un valor de la humanidad.
5. El estudiante propondrá formas de ejercer y preservar los valores, tales como: el medio ambiente, los derechos humanos y la sexualidad.
6. Como parte de las prácticas profesionales, el estudiante asistirá a algún centro de atención a adolescentes (Centros de integración juvenil, CORA, Centros de Salud, etc.) para observar cómo los jóvenes son asesorados y canalizados para la prevención y atención acerca de los problemas relacionados con la salud y la reproducción sexual.
7. El alumno explicará cómo la enseñanza de los valores promueve una vida de respeto a los derechos humanos, al medio ambiente y a la salud y la reproducción del hombre.

Tanto con el contenido de estas materias como con las prácticas que se propusieron ser realizadas por los estudiantes, se considera que se está innovando educativamente, ya que se plantea la idea de un trabajo práctico y no sólo teórico, dirigido a atender necesidades de la comunidad escolar, en cuanto al ejercicio de los derechos humanos, del cuidado del medio ambiente y de los derechos sexuales. Se consideró la posibilidad de un trabajo participativo y colectivo, ya que se realizaron exposiciones y foros informativos por equipos, sobre derechos humanos entre ellos los derechos sexuales. También se privilegió la libre expresión de la creatividad, al realizar prácticas relacionadas con la difusión de la información a los compañeros estudiantes de la UPN, sobre los temas mencionados, asimismo se incluyó el tratamiento de la dimensión ética del comportamiento, a través de la enseñanza en valores, es por eso que se considera que este ejercicio trató de una estrategia



innovadora en educación, pues ya que como hemos visto en la revisión de la definición de innovación educativa, todos los aspectos mencionados anteriormente están caracterizados en ella.

A continuación se describen los argumentos plasmados en el documento que sustenta la implementación del Proyecto “Los desafíos para la Orientación Educativa del siglo XXI” (González, 2010, pp. 1-3) y que permitieron justificar dicha propuesta de enseñanza en valores, en el campo de la Orientación Educativa. “La llegada e ingreso a un nuevo siglo ha despertado interés por tratar de crear nuevos enfoques de abordaje en todas las disciplinas. De igual forma han surgido nuevos escenarios sociales que requieren el emplear nuevas concepciones y desempeños profesionales”. La labor de la orientación demanda la creación de nuevos escenarios para la interacción interdisciplinaria y transdisciplinaria mediante el uso de la nueva tecnología que permite la búsqueda y utilización de la información, así como la investigación de temáticas que antes no habíamos considerado, tales como: la inclusión social; la promoción de los derechos humanos; la restitución de la vida pública con deberes y derechos; la cultura de la paz; “el impulso educativo y económico para la igualdad de oportunidades; la participación ciudadana activa en procesos culturales locales, regionales y nacionales; la socialización política de los niños; las políticas públicas eficaces para la implementación de servicios destinados a la mayoría de la población; etc.” (González Bello, 2008, p. 18).

Creemos que los proyectos de investigación e intervención en el área de Orientación Educativa deben involucrar áreas concretas, tales como: salud, educación, trabajo, desarrollo social y participación ciudadana. Es por lo anteriormente mencionado que esta vertiente del campo de Orientación Educativa la hemos denominado “Los desafíos para la Orientación Educativa del siglo XXI”. Los retos o desafíos que la educación en general, y en particular la Orientación Educativa deben solventar, se manifiestan en “...el rezago que muestra nuestro sistema de educación nacional, ante el contexto internacional con relación a las exigencias de calidad y parámetros de evaluación de la época y en la problemática social nacional, esto se traduce por ejemplo en: 40 millones de mexicanos viviendo en la pobreza; un nivel de analfabetismo del 8.4%; en la precaria calidad del modelo educativo de la educación básica; amplia desigualdad en el ingreso familiar; marcadas diferencias de acceso a los servicios; muy diferentes posibilidades de acceso a la educación a partir del nivel medio superior, ya que únicamente el 47.8% de la población entre 16 y 19 años asiste a la educación profesional técnica y media superior o estudios de bachillerato, por lo que respecta a la población comprendida entre los 20 y 24 años, sólo el 20% logra ingresar a los estudios superiores” (Crespo, 2008, pp. 119-121).



Si el índice de abandono de los estudios superiores es aproximadamente del 50% y un 47 % no ingresa a bachillerato y sólo uno de cada diez ingresan a la UNAM, uno de cada 8 al IPN y uno de cada 5 a la UAM, entonces nos preguntamos ¿qué hace la juventud en México? Podemos entonces decir que una buena parte de la juventud no asiste a las instituciones educativas por falta de cobertura de la demanda de educación media superior y superior, otra parte se encuentra trabajando de forma temporal sin prestaciones y sin protección médica, otra porción ha cometido algún tipo de delito y ha sido encarcelada, algunos más, adolescentes y adultos jóvenes, que en ocasiones han sido parte de una familia disfuncional, recurren al uso de fármacos, otros “...han sido infectados de sida y mueren, sin olvidar los accidentes de tráfico y los suicidios” (Rojas, 2003, p. 355).

La respuesta a la pregunta anterior nos preocupa sobremanera, es por esto que consideramos que el Orientador Educativo puede representar un agente educativo importante para la juventud del país y mantener viva la curiosidad científica, fomentar la convivencia pacífica en el grupo y con nuestro entorno, así como acercar al joven al análisis de las condiciones de vida en la familia, principalmente en la etapa de la adolescencia y dotarlo de información que le permita generar conductas de autocuidado y con ello cooperar a disminuir y, en el futuro, erradicar las dificultades que nuestro medio ambiente y nuestra sociedad presentan para los jóvenes, quienes requieren del apoyo de la sociedad en su conjunto. Con esto no queremos decir que la Orientación Educativa sea la panacea, ya que los problemas educativos de nuestro país exigen el concurso de la población en su gran mayoría, para alcanzar propuestas de solución desarrolladas con base en el conocimiento de las necesidades de la sociedad y dirigidas a ella, es decir, las propuestas que se implementen deben resultar de la participación de la sociedad y dirigirse a la sociedad.

Es por todo esto que proponemos preparar a los estudiantes para asimilar y, a la vez, generar conocimientos válidos y confiables, valores, habilidades, capacidades y competencias que en general les permitan vivir de manera armónica, solidaria y tolerante, obviamente con la intención de que haya para ellos un espacio en el mercado de trabajo y que la aplicación de sus competencias sea en beneficio del contexto nacional e internacional. Compartimos con González Bello (2008, p. 9) la idea de que en este comienzo de siglo “...se pueden iniciar las acciones que sitúen a la Orientación Educativa en plan protagonista, que permita relanzarla, como ciencia auxiliar de la Educación, para que en forma complementaria a ésta pueda ayudar a que los individuos, tanto a nivel individual y grupal, alcancen mejores y mayores niveles de desarrollo personal, cultural, espiritual, social, económico y comunitario”. Con respecto a los Objetivos de Aprendizaje generales de la Propuesta del campo de Orientación Educativa, Proyecto “Los grandes desafíos para la Orientación Educativa del siglo XXI”, se definieron como:



“Con base en el conocimiento de la situación actual de la Educación y en específico de la Orientación Educativa, el alumno será capaz de:

1) Proponer programas y estrategias de intervención en Orientación que sean requeridos en los diferentes niveles educativos, de acuerdo con la identificación de una problemática educativa, ya sea a partir de la observación de la labor del Orientador, de una práctica profesional o bien por medio de la revisión documental.

2) Diseñar y redactar proyectos de investigación y programas de intervención para la resolución de los problemas en los diferentes niveles educativos, con base en los lineamientos metodológicos propios de los diversos enfoques teóricos utilizados como fundamento de la labor pedagógica.

3) Diseñar y desarrollar un protocolo de investigación, el cual se constituya como su trabajo recepcional, contribuyendo así a incrementar el índice de titulación de la LP, en la Universidad Pedagógica Nacional, considerado aquél como un criterio de eficiencia terminal.

4) Desarrollar la autorrealización y la convivencia armónica a través de la cualificación y de la búsqueda del bien común, considerando a sus semejantes, a sí mismo y a su medio ambiente, todo ello con base en el conocimiento científico y tecnológico.

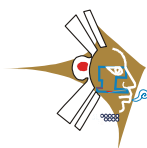
5) Practicar el estudio autónomo e independiente, así como el trabajo grupal y multidisciplinario en el desarrollo de procesos interactivos de comunicación y de construcción del conocimiento.

6) Explicar la importancia de los valores y cómo la educación puede contribuir a preservar los valores de un medio ambiente sano, los derechos humanos y la vida sexual reflexiva, autónoma y protegida.

7) Con base en el conocimiento de algunas de las características del desarrollo de la personalidad del adolescente, el estudiante propondrá recomendaciones psicopedagógicas básicas con el fin de preservar la salud física y mental de los adolescentes.

8) Apoyar el crecimiento armónico personal y familiar, que se traduzca en proyectos de vida que beneficien tanto el desarrollo del adolescente como el desarrollo social de la familia y de la comunidad, reafirmando a la familia como la estructura social básica de convivencia y socialización.

9) Llevar a cabo acciones propias de la labor profesional del Orientador Educativo a partir de las prácticas observacionales que se realicen en las diferentes asignaturas y del conocimiento asimilado.



10) Identificar y seleccionar, en caso de considerarlo procedente, un Programa de Servicio Social propuesto por este campo de Orientación, el cual por sus características le permita extender los beneficios de su preparación a los requerimientos de la institución y de la sociedad, reforzando así su conciencia social”.

Comentarios finales

Creemos que el Orientador Educativo puede desempeñar un papel de líder en la enseñanza y fomento de los valores, al percatarnos hoy de la necesidad de erradicar prácticas, tales como: el consumo innecesario; la generación excesiva de basura, la cual no hay ni siquiera en donde depositarla; la promoción de modelos competitivos entre las personas, por tener más que los demás; la difusión de los medios masivos de estereotipos que pueden conducir a la gente a enfermedades como la anorexia y la bulimia; etc., e identificar a la escuela como un espacio desde donde se eduque a la población en relación a los valores que deben guiar nuestro comportamiento. La educación posee un gran potencial en el proceso de socialización de los jóvenes, la sociedad le ha otorgado una función significativa en la definición y transmisión de valores, es por ello que consideramos que a través de competencias prácticas fundamentadas éticamente, el Orientador puede cooperar en la transmisión de valores que guíen las acciones de los jóvenes en busca de una convivencia armónica y en beneficio de la comunidad en general.

La Ética y la Orientación como áreas de conocimiento se encuentran “...íntimamente relacionadas en los espacios sociales por cuanto participan de una misma naturaleza: orientar al hombre, pero con un alcance y finalidad diferente. La ética orienta al individuo a través de una serie de principios directivos para que logre alcanzar en su vida íntima la perfección en todo sentido, en tanto que la Orientación guía a las personas hacia procesos de adaptación psicosocial con el propósito de ayudarlas a superar crisis generadas por hechos imprevistos, y/o favorecer en ellas el desarrollo de sus potencialidades humanas” (González, 2008, p. 183). Creemos que el quehacer profesional del Orientador basado en la Ética, posibilita desarrollar en los jóvenes estudiantes, actitudes y comportamientos comprometidos con un total respeto por el deber, la aplicación del conocimiento, la justicia, la verdad, la aceptación por el otro, la tolerancia, la honestidad y la integridad.

Coincidimos así con González, (2008, p. 185) en cuanto a que la práctica profesional del Orientador por estar “...directamente relacionada con la atención educativa, la asistencia social, la promoción familiar, la prevención de desviaciones sociopáticas y el desarrollo del potencial humano de los individuos y los grupos, exige que los mismos estén

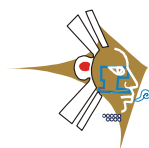


aptos y capacitados para el ejercicio, y tengan una alta dosis de responsabilidad individual. Los lineamientos ético-normativos del ejercicio profesional del Orientador son más profundos y exigentes en cuanto a materia de intervención se refiere, ya que en ellos se establecen las pautas para la acción profesional, la cual se transforma en un proceso proactivo de asistir a la persona y le facilita estrategias, para que haciendo uso de los recursos personales y ambientales, enfrente las situaciones adversas del convivir y pueda desarrollarse saludablemente dentro del contexto social”.

El Orientador adquiere entonces una especial importancia como líder en la enseñanza de valores, los cuales resultan ahora imprescindibles para la conservación de la calidad de las relaciones entre las personas. Partiendo del hecho de que existan relaciones armoniosas será posible acordar medidas que cuiden y preserven el aire, el agua y, en general, al medio ambiente en el que interactuamos día a día. Es por todo lo señalado que se considera que el ejercicio profesional fundamentado éticamente del Orientador, puede hacerlo ser un elemento clave en el fomento y enseñanza de los valores a los jóvenes, futuros pobladores del mundo, el cual requiere de una atención colectiva y concertada para poder albergar en un mañana a la humanidad, contando con calidad de vida. Creemos que las propuestas de innovación educativa debieran considerar la inclusión de la ética como aspecto que tamice el ejercicio profesional, lo que puede conducir a reconocer en los derechos humanos un aspecto transcendental para la vida del futuro.

Bibliografía

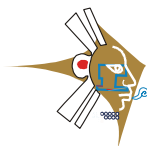
- Carbonell, S. J. (2002). *La Innovación educativa*. Madrid. Ediciones Akal.
- Crespo, A. C. (2008). *Situación actual de la Educación y orientación educativa en México*. En: Hernández, G. y Magaña, V. *Retos Educativos para el Siglo XXI*. México. Grupo Editorial Cenzontle.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires. Editorial Vergara.
- González Bello, J. (2008). *La Orientación Educativa y su papel ante los cambios en América Latina*. En: Hernández, G. y Magaña, V. *Retos Educativos para el Siglo XXI*. México. Grupo Editorial Cenzontle.
- González, García S. I. (2010). *Los grandes desafíos para la Orientación Educativa del siglo XXI*. Documento de presentación del campo de Orientación Educativa para la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.



- González, J.; P. Lauretti, y E. Villalobos. (2008). La ética del orientador-docente. En: Hernández, G. y Magaña, V. Retos Educativos para el Siglo XXI. México. Grupo Editorial Cenzontle.
- Libedinsky, M. (2001). La Innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. México. Editorial Paidós.
- Moreno, L. S. (2004). Guía del Aprendizaje Participativo. México. Editorial Trillas.
- Morín, Edgar. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México. Editorial UNESCO.
- Moschen, J. C. (2005). Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Rojas, M. L. (2003). Violencia, actitudes antisociales y otras conductas de riesgo. En: Castells, P y T. Silber. Guía práctica de la salud y psicología del adolescente. España. Editorial Planeta.

Cibergrafía

http://www.xmarks.com/site/es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional, consulta-do en abril de 2011.





La cultura áulica en la práctica pedagógica de la educación universitaria

[REGRESAR](#)

*Florentino Silva Becerra**

Resumen

La práctica docente ha sido hasta nuestros días una práctica regulada por conocimientos, basados en la experiencia de los docentes con una tendencia al uso de metodologías, el presente trabajo está dividido en componentes que se integran un proyecto de intervención pedagógica, la primera integrada por la problematización de la práctica docente propia, para posibilitar y reconocer un punto, un aspecto o elemento del práctica, el proceso iniciará con la recuperación de la práctica mediante autorregistros, diarios de campo, narraciones que permitan tener como objeto para ubicar las acciones del proceso que producen ciertos resultados educativos, para convertirse en otra fase de este proyecto en un punto crucial para la transformación de la práctica docente propia.

Palabras clave: práctica, mediación e intervención.

Abstract

Teaching practice to this day has been a practice governed by evidence based on the experience of teachers with a tendency to use methodologies, this paper is divided into components that make up a pedagogical intervention project, the first consisting of the problematization of teaching practice itself, to allow and recognize one point, an aspect or element of practice, the process starts with the recovery of the practice by self-reports, field notes, narratives that have as their object allow to locate the actions of process produce certain educational outcomes, to become another phase of this project at a crucial point for the transformation of teaching practice itself.

Key words: practice, mediation and intervention.

* Dr. en Educación. Centro Universitario de la Ciénaga de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: cienagal6m@hotmail.com

Introducción

Proyectar conocer el conocimiento es quizá uno de los retos más afanosos que se puede conjeturar. La doble vertiente del ser humano: sujeto que conoce y como posible objeto de conocimiento plantea un conjunto de problemas filosóficos, científicos y metodológicos que están presentes en forma destacada en la trayectoria del pensamiento humano.

Como parte de esa movilización de saberes se señala a la diferenciación reciente de método, hoy el método queda como parte de la metodología, y esta se vuelve una disciplina que estudia, analiza y promueve y depura al método, el cual se multiplica y particulariza en cada rama científica.

En el campo de la educación y en forma más específica la pedagogía como su ciencia, no se ha limitado a la descripción empírica del fenómeno educativo, sino que ha intentado ofrecer una explicación sistemática y sistémica del mismo, utilizando el método científico y las leyes que pueden llegar a formular no deben ser interpretadas como deterministas, sino probabilísticas o estocásticas. La conducta docente, por su propia naturaleza, se da en un contexto de interacción social donde los actos que se realizan en la función llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos: la enseñanza no es otra cosa, precisamente que este mismo intercambio profesor alumno (Flanders, N. 1977:17).

El docente ha intentado de muchas maneras incorporar nuevos supuestos teóricos¹ a su práctica² cotidiana, cada uno con cierto éxito, por lo que, ante los pensamientos innovadoras del proceso de construcción del conocimiento en el alumno, se propuso una nueva manera de aplicar la teoría sobre la enseñanza, como la de que el alumno construye su conocimiento mediado³ por los ambientes que el profesor propone para tal fin, la enseñanza

¹La obra de Piaget difundida en el principio de la década de los setentas y posteriormente, la difusión de Vygotski que contemporáneo de la primera parte de los escritos de Piaget, es conocido en el ámbito educativo hasta hace pocos años, Bruner, Ausubel, Feuerstein, de Bono, etc, que revolucionan de cómo el alumno construye sus conocimientos como proceso educativo fundamental. Estas concepciones dejan de lado la tendencia a pensar en lo educativo como la transmisión del contenido programático por parte del profesor y comprometen a la educación entre otras cosas, a dejar su papel de agente dominante y transmisora reprodución en su proceso, ser activo ante el contenido cultural del que progresivamente se apropia.

² Para Muñoz Grijalbo et al., son fuentes de problemas de investigación la reflexión de su propia práctica.

³ En la concepción filosófica del concepto mediación en educación, se incluyen tres conceptos: el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el medio de ellos, los diversos acercamientos o si se prefiere mediaciones que realiza el sujeto con el objeto de conocer, estas constituyen propiamente la relación entre el sujeto y el objeto y que desde el punto de vista epistemológico se denomina conocer y su resultado es una imagen o representación mental del objeto en la mente del sujeto.



ya no es el único medio en cuanto a su concepción de transmisora, para propicia estos procesos.

Materiales y métodos

Objetivos

Analizar un corpus registros de la práctica docente para reconstruir la lógica propia del proceso, estableciendo categorías de análisis en patrones de organización social de la práctica docente e interacción de los alumnos.

Recuperar elementos producto del análisis de la práctica docente que permitan ir en busca de la teoría para comprensión de las acciones docentes.

Establecer a partir de las categorías establecidas puntos de intervención pedagógica para generar una alternativa fundada en elementos teóricos de la práctica docente.

Justificación

El presente trabajo está dividido en componentes que se integran un proyecto de intervención pedagógica, la primera la problematización de la práctica docente propia, para posibilitar y reconocer un punto, un aspecto o elemento de la práctica, el proceso iniciará con la recuperación de la práctica mediante autorregistros, diarios de campo, narraciones que permitan tener como objeto para ubicar las acciones del proceso que producen ciertos resultados educativos, para convertirse en otra fase de este proyecto en un punto crucial para la transformación de la práctica docente propia.

La práctica docente ha sido hasta nuestros días una práctica regulada por conocimientos, basados en la experiencia de los docentes con una tendencia al uso de metodologías, más por costumbre que como elección sistemática; regulada por la teoría en muy pocos casos, esta se aleja en la medida en que la experiencia se introduce como única fuente de justificación de las actitudes del propio docente transformando el hacer en rutinas que median el espacio áulico ¿Qué es lo que hace que la formación se congele y se busque un espacio de comodidad y confort?, ¿Dónde quedo la formación de las instituciones formadoras de docentes?, ¿Cómo impulsar la investigación del docente sobre su práctica docente? La cultura en los estudiantes se convierte en procesos de formación y también buscan la comodidad cómo pasar sin menos problemas validando siempre ese hecho que se transforma en un valor para el estudiante.



La investigación cuya finalidad es la práctica educativa, debido su índole crítico y autocrítica, ha venido generando la construcción de diversos métodos de trabajo. Barabtarlo y Zendansky, al caracterizar las nuevas posturas epistemológicas en el campo de la educación desde la sociología y en particular la investigación acción⁴, esto confirma el carácter abierto como parte del paradigma de la complejidad, dinámico, transformativo. De la investigación de la práctica educativa. La necesidad de una construcción metodológica y de hecho, el fuerte requerimiento de una actitud creativa por arte del investigador.⁵

El objetivo consiste en mejorar la práctica educativa de un lugar determinado. Se reconoce la situación en su contexto espaciotemporal, intencionalmente unido al campo doxológico, el que la realidad de cada día se origina a través de la experiencia vivida como proceso natural de la docencia.

El método cualitativo del enfoque etnográfico permite estudiar la construcción de significados que, en el rol de las determinaciones sociales, institucionales y la actividad de los sujetos en la intención compartida en el salón de clases desarrollan; así como investigar las diversas determinaciones y los variados movimientos que caracterizan a estos significados.

Nuestra atención se fijará en los análisis de los aspectos cotidianos en las aulas universitarias, los cuales generalmente no son considerados por manifestarse. Como demasiado evidentes o triviales. En esta clase de investigación se requiere la presencia en el aula de un observador. Hacer etnografía es como tratar de leer (en sentido de interpretar un texto), es como tratar de leer la realidad (C. Geertz, 1987:30).

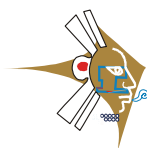
Este trabajo establece como instrumento de medida al investigador quien es el filtrador de lo que por consiguiente los resultados pueden ser permeados por la subjetividad.

Planteamiento del problema

La práctica docente objeto de este trabajo sobre el cual el sujeto ejerce su acción, en el ámbito de lo social o natural encuentra sentido en la medida que es interiorizada, es decir

⁴La investigación cobra regular importancia en el proceso educativo para la construcción de una teoría del desarrollo de la conciencia que implica una concepción del cambio de valores. En este sentido, se plantea una concepción del mundo que conjuga los principios de aprender descubriendo, aprender expresándose aprender interactuando socialmente de tal manera que haya una aplicación en la práctica y, a su vez una constante reflexión sobre praxis.

⁵ Woods, en la escuela por dentro comenta las posibles relaciones de la labor del maestro con el arte y con la ciencia, y retoma el extendido y venerable criterio según el cual el buen maestro tiene mucho de artista. Pero este autor no está muy seguro de que la relación entre arte y ciencia en la gestión educativa sea verdaderamente complementaria y colaboradora pp. 17,18).



quien la realiza participa de ella y solo en este momento permite al sujeto que la realiza generar transformaciones que le permitan ver a través de ellas.

Las rutinas en que se encuentra la práctica como el saludo, pasar lista, cuestionar, anotar participaciones, dejar tareas, ordenar a mi criterio las distintas formas de interactuar como parte de las rutinas accesorias de la práctica educativa, el manejo de los contenidos mediante las exposiciones que en muchas ocasiones no tienen ninguna relación teórica y que podemos ubicar como tradicional, en razón de las diferentes formas en que el profesor llegó a la docencia.

Darle sentido a la práctica docente como objeto de estudio es situarla socialmente como un conjunto de saberes, experiencias que en base a los fines conscientes se incorporan a programas y permiten la participación personal para dar cauce a el desahogo de una clase dentro del aula que se expresa en actividades y tareas concretas, en un espacio determinado por una función social.

Los alumnos reciben una gran influencia de los medios de comunicación, poco les interesa la clase, o no les significativo los contenidos de aprendizaje, si la materia no tiene mucha relación con la actividad que realizarán como profesión la ven como relleno, esto permite una relación distanciada entre el aprendizaje y la enseñanza.

¿Cómo están organizados los acontecimientos de la práctica docente propia como parte de los patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos en la conducción de las sesiones de clase?

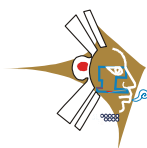
¿Qué está sucediendo específicamente en la acción de la práctica docente que tiene lugar en el contexto particular?

¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?

¿Cuáles son las rutinas de la práctica docente?

¿Cuál es el interés de los alumnos en la clase?

¿Cómo es la participación de docente en la clase?



Hipótesis

A continuación se presentan las siguientes hipótesis que recogen la descripción del contexto, la descripción de la mejora buscada y la explicación de la relación entre ambos elementos:

1. Los espacios de apertura de las sesiones de clase, se ven forzados por las mediaciones de los planteamientos a través de preguntas, para extraer los saberes previos generando un ambiente que no permite la integración a la participación, creando un ambiente que fuera de su esquema mostrando una predisposición para la participación como organización de los acontecimientos de la práctica docente propia

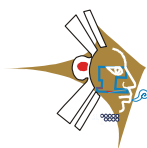
2. Las sesiones de clase como espacios de construcción de saberes se vierten en sitios de recepción, basados en la toma de apuntes y no en la participación individual y colegiada en el grupo conservando su estilo formado a lo largo de su estancia en la escuela, como estudiante basado en la acreditación, conservando su espacio personal y no de grupo por lo que estos deben de integrarse al proceso de aprendizaje, individual y grupal y dejar un esquema socialmente aprendido e incorporado como patrón de organización social de su participación escolar

3. El significado de las acciones socialmente aprendidas por la interacción áulica, genera resistencia en los alumnos impidiendo la integración al proceso de trabajo en la construcción de saberes colectivos, desplegando un significado para los actores que obstaculiza las distintas formas de aprender.

4. El estudio se realizará en el grupo de metodología de la investigación II de la licenciatura en Recursos Humanos, del Centro Universitario de la Ciénaga de la Universidad de Guadalajara, será una muestra causal no probabilística.

Contexto teórico. La práctica docente

La práctica docente es un espacio de interacción: alumnos y docentes persiguen fines determinados en el marco curricular, Marx señala que al utilizar la materia prima en una forma útil, para su propia vida, solo puede asimilarlas imprimiendo en ellas, la marca de sus fines (Sánchez Vázquez, Adolfo 1980:245).



Por lo tanto para este trabajo se entiende a la práctica docente como el acto o conjunto de actos en virtud los cuales un sujeto activo modifica una materia prima dada (Sánchez Vázquez, Adolfo 1980:245).

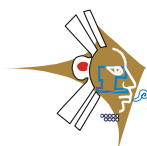
Pierre Bourdieu (1972) ha elaborado el concepto de *habitus*. Este concepto pretende explicar cómo la estructura social determina la praxis en un individuo o en un grupo. La define como la interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en forma de esquemas (casi siempre inconscientes) de percepción, de concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o grupo social.

La praxis desde el marco de la filosofía como concepto central, la práctica cumple la función de correlato del conocimiento y de concepto fundamental de las epistemologías, como arte de disponer. La praxis del hombre no es una actividad opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad (Karel Kosik, 1983:236).

La práctica docente vista desde la óptica del análisis, enfocada para ser estudiada y convertirse en objeto de estudio permite generar en ella *habitus* perfectamente determinados para la investigación de la docencia, el hecho de que los fundamentos del pensamiento científico moderno; esto es la objetividad, la distancia entre lo objetivo y lo subjetivo, la causalidad lineal, la neutralidad, la formulación de leyes generales, la especialización del conocimiento, estén seriamente cuestionados por la crisis que experimenta la modernidad: exigen pensar el mundo desde un nuevo paradigma, el de la complejidad (González Moena, Segio, 1997:27). Indicando así que si queremos un mundo mejor debemos comenzar por pensar en el mundo como una realidad pluridimensional, y compleja paradójica, cambiante, con orden y desorden, con logros y frustraciones.

El proceso más rico de la sistematización de la práctica consiste en confrontar dialécticamente, en forma progresiva y acompañando a la misma práctica, las resultantes de los supuestos ideológicos y teóricos, así como la metodología empleada.

Bruner (1958), la actitud perceptiva supone un proceso de tratamiento de la información por referencia a unos esquemas y procede por categorización. El propósito establecido y vinculado con el marco teórico permite encontrar categorías a observar buscando una operación de selección y de estructuración de datos de modo que de red de significaciones, es decir la estructuración de datos, los datos recogidos, clasificados o



categorizados o bien hechos⁶ a partir de determinados objetivos, construcción de una red de relaciones entre los hechos. El mundo se interpreta a través de categorías y construcciones propias del sentido común cuyo origen es en gran parte social.

La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente mediante los procesos sociales. En este sentido la observación puede tener distintos sentidos fundamentados en: técnica de recogida de datos y como método de investigación (Slltiz et. al. 1976:225 citado por Besquerra, 1989: 134). Se convierte en una técnica científica en la medida en que: sirve a un objetivo, es planificada, es controlada y está sujeta a comprobación, es decir esta se convierte en un método de investigación. (Tamayo, 1985:99) hará referencia explícitamente a la percepción visual y se emplea para indicar todas las formas utilizadas para el registro de respuestas tal como se presentan en nuestros sentidos.

El Sujeto

Se intenta superar la siguiente lógica de conocimiento tradicional:

Sujeto es el docente inmerso en el desarrollo de la práctica docente o educativa que realiza en contexto particular donde está inmersa la escuela; el objeto o sector a conocer y a cambiar o modificar, interviniendo mediante la aplicación de una teoría y de un método determinado.

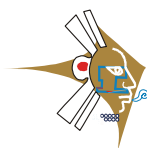
En razón al objeto en cuestión se reflexiona desde la metodología de la investigación acción al operar la práctica educativa de los sujetos actuantes en el proceso.

Metodología

El objetivo de este trabajo es la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización por lo tanto será una muestra de sujetos tipo.

Cifrando a J. P. Goetz y M.D. Lecompte (2001), en cuanto al muestreo como fase inicial de la investigación etnográfica que todo investigador debe de adoptar una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas:¿qué individuos y cuantos pueden ser estudiados ? ¿Cuándo?, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? no pretende manipular deliberadamente las variables sino, observar el fenómeno tal y como se manifiesta en su contexto natural, para después realizar los análisis respectivos. Como

⁶ Tienen diversos significados para distintas personas.



señala Kerlinger (1979:116). “La investigación no experimental o *ex-post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”

Para recoger los datos se utilizará diarios de campo, la observación externa, y observación participante y entrevistas para luego ser analizadas mediante el método de comparación constante de Glaser y Strauss (1976) como procedimiento analítico y sistemático, para manipular los datos y sus construcciones lógicas derivadas de estos.

Resultados

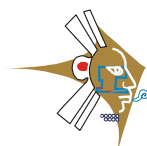
En las observaciones hechas a la práctica docente propia se puede interpretar como una posición unilateral por parte del docente:

Maestro: Este, y enseguida, enseguida he... hicieron el comentario y enseguida vuelvo a poner otra cita, pero si esta cita es de este autor ¡sí! ¿Cómo le voy hacer? Vuelvo a repetir aquí otra vez: he... es este libro donde yo lo saque, si lo saque del mismo libro va la siguiente locución latina si lo saque del mismo libro.

Se plantean preguntas por parte de los alumnos que no son respondidas, no porque no se quiera sino porque en la mente del maestro esta la finalidad del contenido que hay que cubrir, dejando espacios no cubiertos para los alumnos, el maestro tiene como meta cubrir la información que trae preparada para esta sesión, no importando a los alumnos ya que ellos están acostumbrados a este tipo de forma de trabajo con los docentes es decir es parte de su *habitus*⁷. *Habitus* donde el alumno aprehende las diferencias de condición propiciadas por los docentes y el grupo que son percibir las como naturales (1988b: 170-171).

La unilateralidad conduce a una ceguera intelectual que niega una de las características esenciales del conocimiento racional de las ciencias, que es siempre incompleto, por esencia, y que tiene sus límites históricos. La conciencia de los límites del conocimiento humano, cualquiera sea su naturaleza, debería permitir comprender mejor tanto las posibilidades y los límites de un conocimiento particular como del conocimiento humano en general.

⁷ Concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo y lo subjetivo.



Está la saqué del mismo libro pero de diferente página, en diferente página entonces anoten una locución latina que se llama: ya es la 20 y luego otra vez 5 ¡sí! entonces tiene ¡sí! Tiene para ir lo poniendo, ¡sí!

El maestro continúa su camino sin escuchar el sentir de los alumnos, impone su forma de trabajar y de conducir el aprendizaje generando en los alumnos una dependencia e lo que el maestro dice:

Maestro: En el mismo libro, en el mismo autor pero en diferente página, aquí tendría la página y es el mismo libro; bien y acá en este tipo de citado ¡sí! Si pongo la misma cita dice aquí la primera es la de la tierra, no lleva comillas ¡sí! Tiene su texto y dice: anótese frente al texto citado y se cita de la siguiente manera: No lleva mayúsculas.

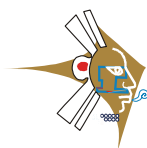
Desde la visión jurídica la unilateralidad, impone deberes a una sola persona, un contrato es unilateral cuando una sola de las partes se obliga hacia la otra sin que ésta le quede obligada. Para ubicar la unilateralidad es necesario ubicar a la bilateralidad para darle sentido a la posición dialéctica que se debe generar en la práctica docente. La **unilateralidad** en la comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje, permite no reconocer que los otros también son parte del proceso ya que ambos constituyen un proceso unitario, y solo sobre esta base puede ser comprendida, planificado, ejecutado y controlado. Según algunos autores (Ojalbo, et al, 2003).

Discusión

La forma unilateral en que el docente aborda las sesiones de clase, se ven resistidas por la cultura que permea al interior del aula. El docente debe generar estrategias acordes al habitus cultural del aula. La metodología del docente no permite la discusión de las temáticas sino solo el monologo docente.

Conclusiones

La categoría construida con diversos elementos que generan la unilateralidad de la práctica docente, es parte del habitus que se ha construido en la universidad, por lo tanto es vista como parte de la cultura en las aulas.



Referencia bibliografía

- Arauz Rebeca y Sandoval Sergio (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. ITESO: Guadalajara.
- Arceo y Sañudo Guerra de Grande, Lya (1997). *Entorno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno de Jalisco: Guadalajara.
- Barabtarlo y Zendansky, Anita (1995). *Investigación acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: CISE-UNAM.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Cazden, C. (1984). *El discurso del aula*. En M. Wittrock (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- D. Ketele. (1984). *Observar para educar*. Madrid: visor.
- Flanders, N (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya
- Fred N. Kerlinger. (1989). *Investigación del comportamiento*. México: Mac Graw Hill.
- Gagneten Mercedes (2001). *Hacia un método de sistematización de la práctica*. México: Humanitas.
- Guilles Ferry, (1990). *El trayecto de la formación, los enseñantes en la teoría y la práctica*. México: Paidós educador, UNAM ENEP.
- Hameline, D., et, al, (1988). *El sujeto de la educación*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1997). *Investigación educativa: una estrategia constructivista*. México: Castellanos editores.
- J.P. Goetz y M.D. Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid 1988.
- Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto* (1983) Grijalbo, México.
- Marcel Postic. (1993). *El papel de la observación en la formación*. Madrid: Narcea.
- Merlin C. Wittrock. (1989). *La investigación de la enseñanza*. México: Paidós.
- Pérez Serrano, Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* Madrid: La muralla.
- Roberto Sampieri, Carlos Fernández collado Pilar bautista lucio (1994). *Metodología de la investigación*. México: Mc Grau Hil.
- Rojas Soriano, Raúl. (1982). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- Ruiz, L. Enrique (1997). *Aproximación a la integración superior del saber en pensamiento complejo*. Bogotá: Magisterio.



- S. J: Taylor y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós.
- _____ (1962). El problema de la realidad social, editores. Traducción de: Alfred Schueltz, Collected Papers: I. The Problem of Social Reality, La Haya, Holanda, Martinus Nijhoff. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schultz, Alfred (2000). La Sociología de la vida cotidiana (Artículo publicado en: estudios sociológicos, Vol. XVIII, núm. 54, 547-554, México: El Colegio de México, México.
- Selltiz, C. (1998). Métodos de Investigación de Ciencias sociales. Madrid: Rialp
- Sierra Bravo, R. (1993). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.
- VAN Dalen D.B. (1993). Manual de técnica de la investigación educacional. Barcelona: Paidós.
- Villoro, Luis (1990) Creer, saber, y conocer, siglo XXI.: México.
- Woods, Meter (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.





Integración de los desempeños mediante la estrategia metodológica de la resolución de problemas *in situ*.

[REGRESAR](#)

Dra. Amalia Pérez Hernández;
M. en DAES. Gustavo Pérez Manjarrez;
M en A. Antonio Díaz Víquez;
M en R. H. Jesús Hernández Ávila*

Resumen

En la educación superior se integró el término de competencia profesional, como base de un modelo de enseñanza y aprendizaje capaz de articular la formación con la realidad social y laboral; en una revisión de los conceptos de competencia, así como su aplicación en la educación, resaltan las competencias intelectuales que ofrecen pautas metodológicas que orienten la aplicación de éstas para coadyuvar al logro de las metas del modelo de innovación curricular de la UAEM ex, y abrir un espacio de reflexión a los docentes interesados. Para ello, se presenta una estrategia metodológica para el desarrollo y evaluación de la integración de los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en la resolución de problemas *in situ* mediante la integración de los desempeños de las unidades de aprendizaje de Morfología Vegetal y Agrometeorología en el plan de estudios de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista; integrando equipos de trabajo, con la particularidad de incluir al menos un alumno con experiencias agronómicas previas, que favorezcan el aprendizaje colaborativo, durante el desarrollo del trabajo de campo en invernadero, sistema de producción agrícola en el cual se pondrán de manifiesto las tres orientaciones: competencias intelectuales, prácticas y competencias sociales.

Palabras clave: competencias, competencias profesionales, aprendizaje significativo

Abstract

In higher education the term became part of professional competence as a basis for teaching and learning model capable of linking training with employment and social reality, in a review of the concepts of

* Facultad de Ciencias Agrícolas de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, mayofca@yahoo.com.mx; antoniodiasviquez@hotmail.com; jha333@hotmail.com

competition and its application in education emphasize the intellectual skills that provide methodological guidelines to guide their implementation to help achieve the goals of curricular innovation model of UAEMex, and open a space for reflection on the teachers concerned. To this end, we present a methodological strategy for the development and evaluation of the integration of cognitive processes, skills, abilities, values and attitudes in the resolution of problems *in situ* by integration of the performances of the learning units Plant Morphology and Agrometeorology in the curriculum in Agricultural Engineering technologist, integrated teams, with the particularity of including at least one student with previous agricultural experience, to encourage collaborative learning, during the development of field work in greenhouse agricultural production system which will highlight the three directions: intellectual skills, practical and social skills.

Key words: competencies, skills, meaningful learning.

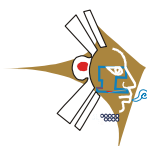
Introducción

En la educación superior se acuñó el término de competencia profesional, como base de un modelo de enseñanza y aprendizaje capaz de articular la formación con la realidad social y laboral. La competencia profesional universitaria se construye con la base de interacción de tres fuerzas: la sociedad, el conocimientos y la formación superior (Barnett, 2001), de las que surgen las capacidades que la sociedad busca y necesita de los profesionales para resolver sus problemas, en donde las competencias pueden ser de tres tipos:

1. **Académicas**, cuando su referente son el ámbito formativo y el conocimiento (conocimiento formal disciplinario, investigación).
2. **Profesionales**, cuando se relacionan con la aplicación en el ámbito laboral (tareas profesionales en el campo laboral)
3. **Transversales**, cuando atienden a problemas sociales y personales.

La intersección de los tres tipos constituyen la competencia profesional universitaria (UAEM; 2005).

Se hace una revisión de los conceptos de competencia así como su aplicación a la educación, resaltando las competencias intelectuales que ofrecen pautas metodológicas que orienten la aplicación de éstas para coadyuvar al logro de las metas del modelo de innovación curricular de la UAEMex, y abrir un espacio de reflexión a los docentes interesados. Se presenta una estrategia metodológica para el desarrollo y evaluación de la



integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en la resolución de problemas *in situ* en las unidades de aprendizaje de Morfología Vegetal y Agrometeorología en el plan de estudios de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista.

Marco teórico

Las transformaciones científico-tecnológicas no permiten aún predecir en toda su magnitud los cambios que traerán aparejados para el trabajo y el empleo en el futuro. Sin embargo, no cabe duda del papel que cumplen en el rápido ritmo de obsolescencia que presentan los contenidos de la enseñanza (Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

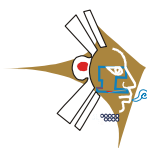
Puede entonces avizorarse la necesidad de un nuevo equilibrio entre el saber hacer y el saber ser (Carton, 1985; Filmus, 1994), que ubica al concepto de competencias en el punto integrador de tres dimensiones: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1983).

Se propone una sistematización en tres grandes orientaciones: **competencias intelectuales**, referidas a procesos cognitivos que permitan operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones; **prácticas**, referidas a un saber hacer, a una puesta en acto y **competencias sociales**, que atañen a la participación de los sujetos en ámbitos de referencia próximos y en otros más lejanos (Duschatzky, 1993).

En las actividades reales, eventualmente los alumnos accederán a la cultura de su grupo, mediante su contacto con los expertos, donde paulatinamente, con responsabilidad se comprometerá cada vez más en beneficio de su grupo (Alzate, 2000).

Según Heywood (1993), la competencia, considerada desde un enfoque integrado, representa una dinámica combinación de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes, roles y responsabilidades); en esta línea se ha propuesto que las competencias “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández et al., 1998).

Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992).



En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto, Tobón, (2006).

Habilidades generales relacionadas con acciones intelectuales que se han estado evaluando en grupos de alumnos son: la observación y descripción, ejemplificación, argumentación, determinación de las cualidades (generales, particulares y esenciales), valoración, comparación, solución y planteamiento de problemas, clasificación, modelación, definición.

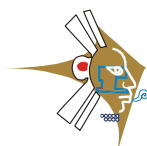
Metodología

Se realiza la aplicación del siguiente instrumento a los alumnos de primer semestre de la licenciatura de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista en las unidades de aprendizaje de Morfología Vegetal y Agrometeorología, las actividades específicas que planean y organizan con los estudiantes son:

- Integración de equipos de trabajo, con la incorporación de un alumno-líder por equipo que cuente con experiencias agronómicas previas; con el propósito de inducir el aprendizaje colaborativo que reafirme el aprendizaje significativo en el alumno-líder y en los otros integrantes del equipo.
- La elección de un cultivo, a interés del equipo de trabajo.
- Establecimiento del cultivo, en parcelas de seis metros cuadrados en invernadero, y el seguimiento a cada una de las prácticas culturales que éste requiere.
- Toma de datos, de acuerdo a la fenología y fisiotecnia del cultivo, como son: área foliar, evaluación estomática, desarrollo ontogénico, fotosíntesis, temperatura, luminosidad, humedad relativa; y fechas (días desde la siembra) a la formación de cada uno de los órganos que conforman la estructura de la planta (cultivo).

El mencionado trabajo de campo en invernadero es la estrategia didáctica con la cual se evalúa el desempeño¹: que los alumnos desarrollan durante su formación

¹ Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer, (Tobón, 2006).



profesional, a través de un instrumento que describe los elementos que se deberán cualificarse por parte de los alumnos; las consideraciones para la evaluación de campo son:

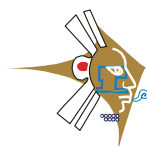
1. La demostración del aprendizaje significativo se realiza con láminas y/o ejemplares colectados en otros ambientes.
2. En la demostración de campo deberán participar todos los integrantes del equipo.
3. La asistencia a la demostración de campo es obligatoria tanto por el equipo como grupal, desde el inicio hasta el final de la misma.
4. La evaluación global se integra a las evaluaciones parciales teóricas.
5. La evaluación práctica se realiza con criterio, sentido común, honestidad y respeto a los integrantes del equipo a evaluar.
6. Marcar con número el valor que asigne a cada uno de los elementos a evaluar.

Variables	Excelente (1)	My bueno (2)	Bueno (3)	Regular (4)
Materiales didácticos				
Material vegetativo <i>in situ</i> *				
Exposición oral				
Exposición escrita				
Participación				
Observación				
Comparación				
Dominio de términos				
Respeto				
Orden				
Honestidad				
Ética				
Responsabilidad				
TOTAL				

Resultados

Los resultados que se obtuvieron después de la aplicación del instrumento, arrojo datos interesantes, que en términos generales fueron:

1. Los alumnos, y como compañeros de trabajo, asumen con mayor responsabilidad, en las actividades que entre compañeros se distribuyeron en la formación del equipo; aflora el conocimiento que tienen los compañeros sobre el manejo del cultivo (por su experiencia personal y/o familiar); asume un liderazgo en el equipo.



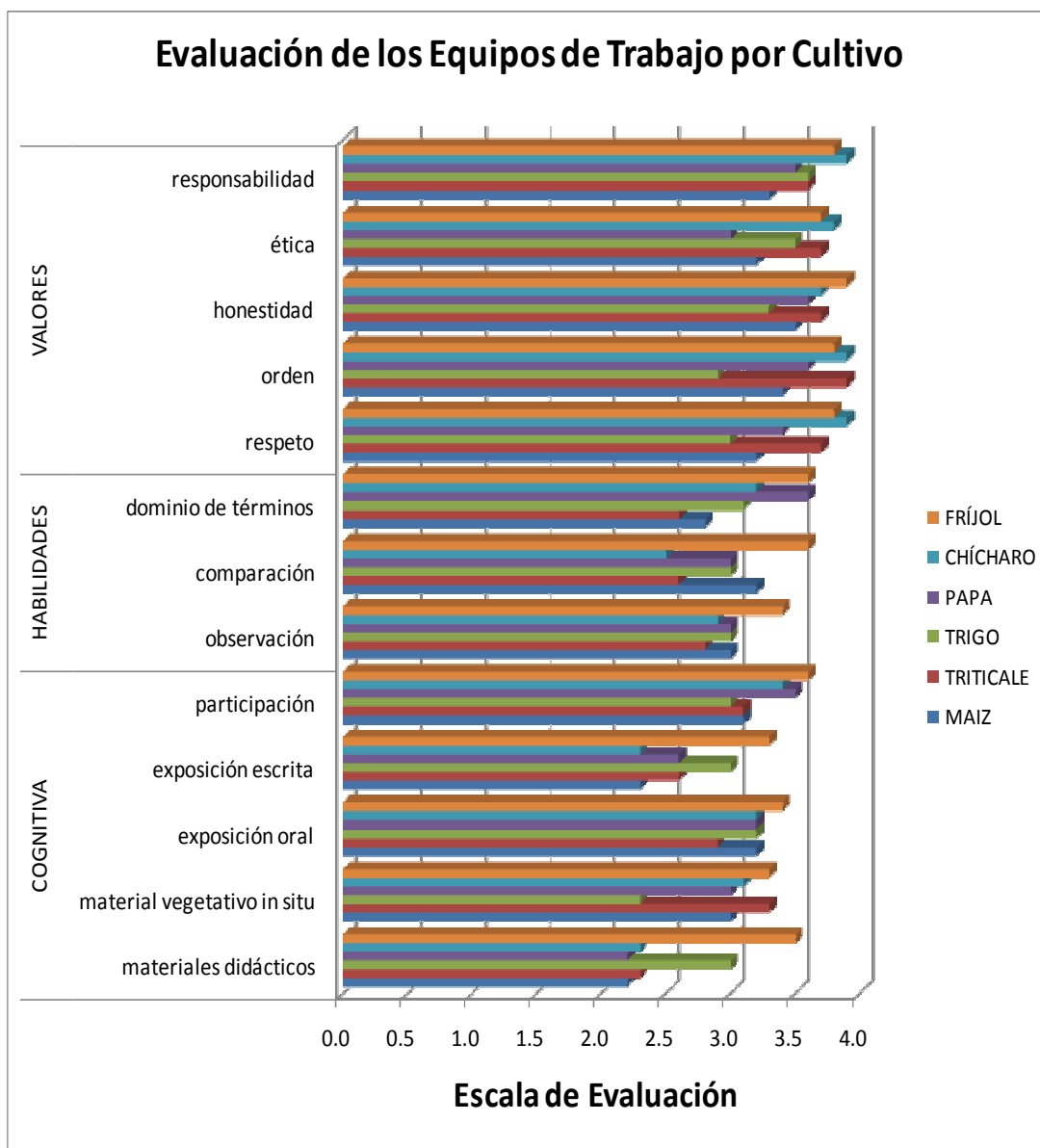
2. La participación de cada uno de los integrantes tiene una mayor formalidad y actitud diferente (de la que asumieron en el aula); demostrando un mejor desenvolvimiento personal.

3. Las experiencias previas, que los alumnos tienen, se ponen de manifiesto al momento en que son capaces de socializar el conocimiento en el equipo de trabajo.

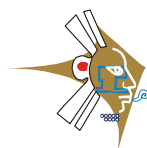
4. Con estas experiencias de aprendizaje, los alumnos pusieron de manifiesto la cooperación para enseñar a sus compañeros que carecen de experiencias previas al manejo del cultivo.

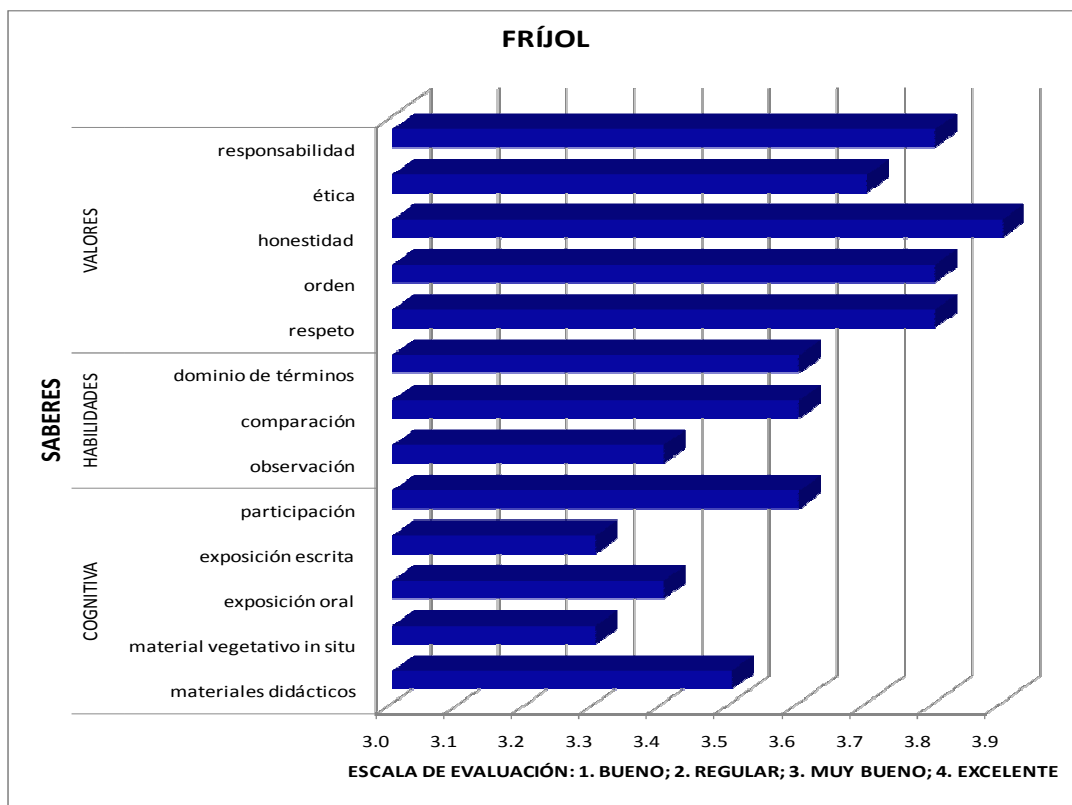
5. La actitud con que asumen su participación en la evaluación los conduce a poner de manifiesto valores como la ética, honestidad.



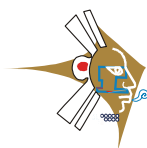


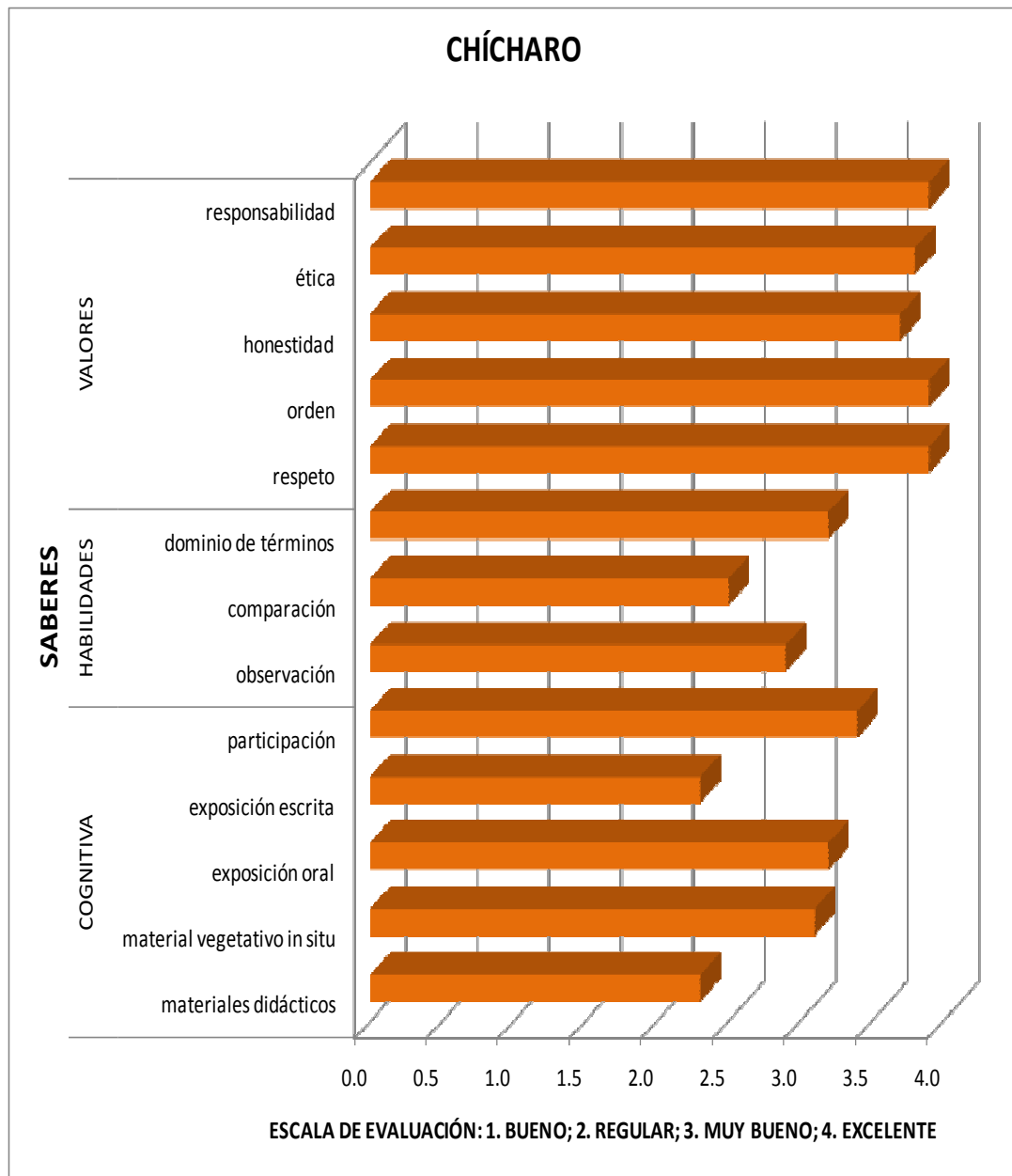
En el equipo de fríjol. El valor más alto fue de 3.9 al parámetro de honestidad, y el valor numérico más bajo fue de 3.3 asignado a los parámetros de exposición escrita y material vegetativo *in situ*.



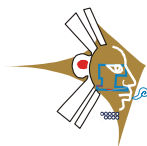


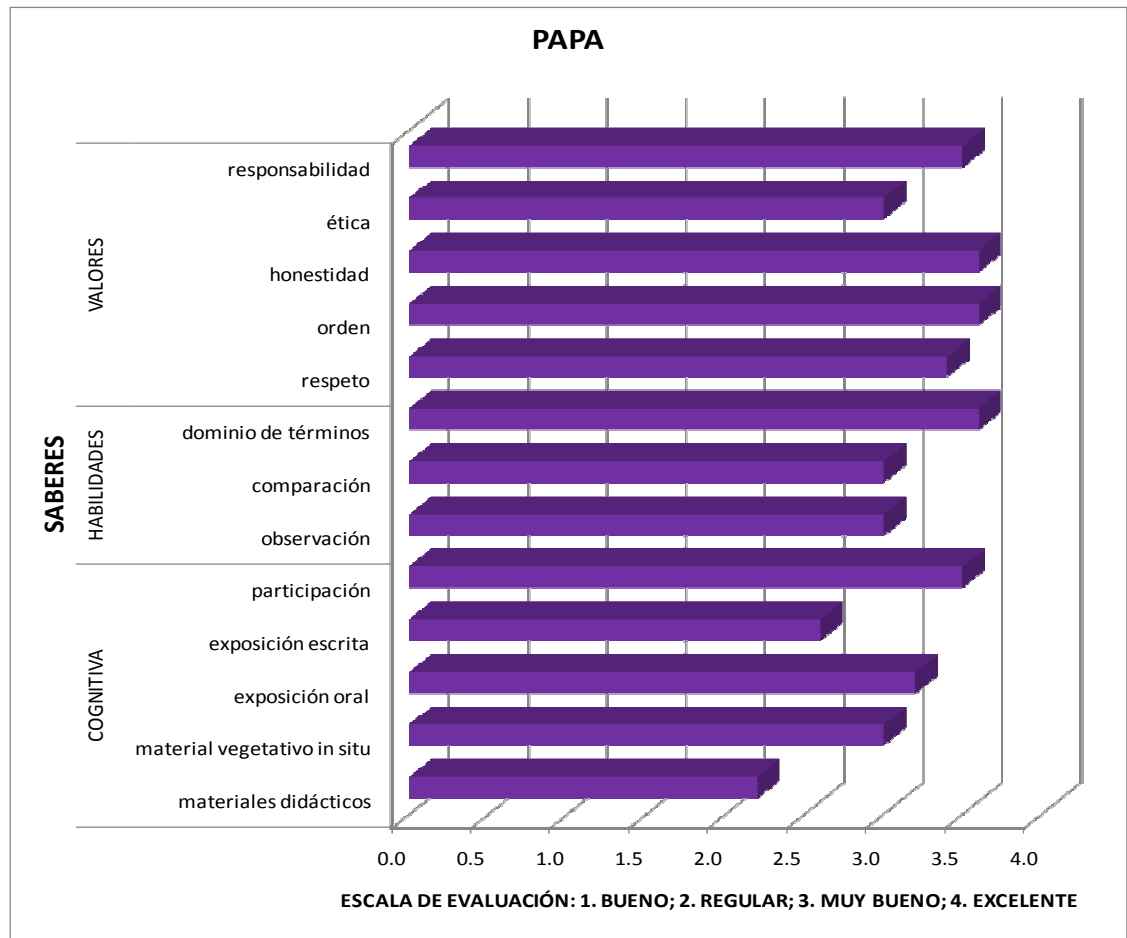
El equipo de chícharo. En exposición escrita y de material vegetativo *in situ*, fue evaluado con la escala más baja, pero no así en cuanto al orden y respeto que se observó en los integrantes del equipo.



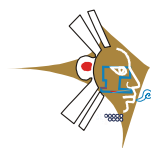


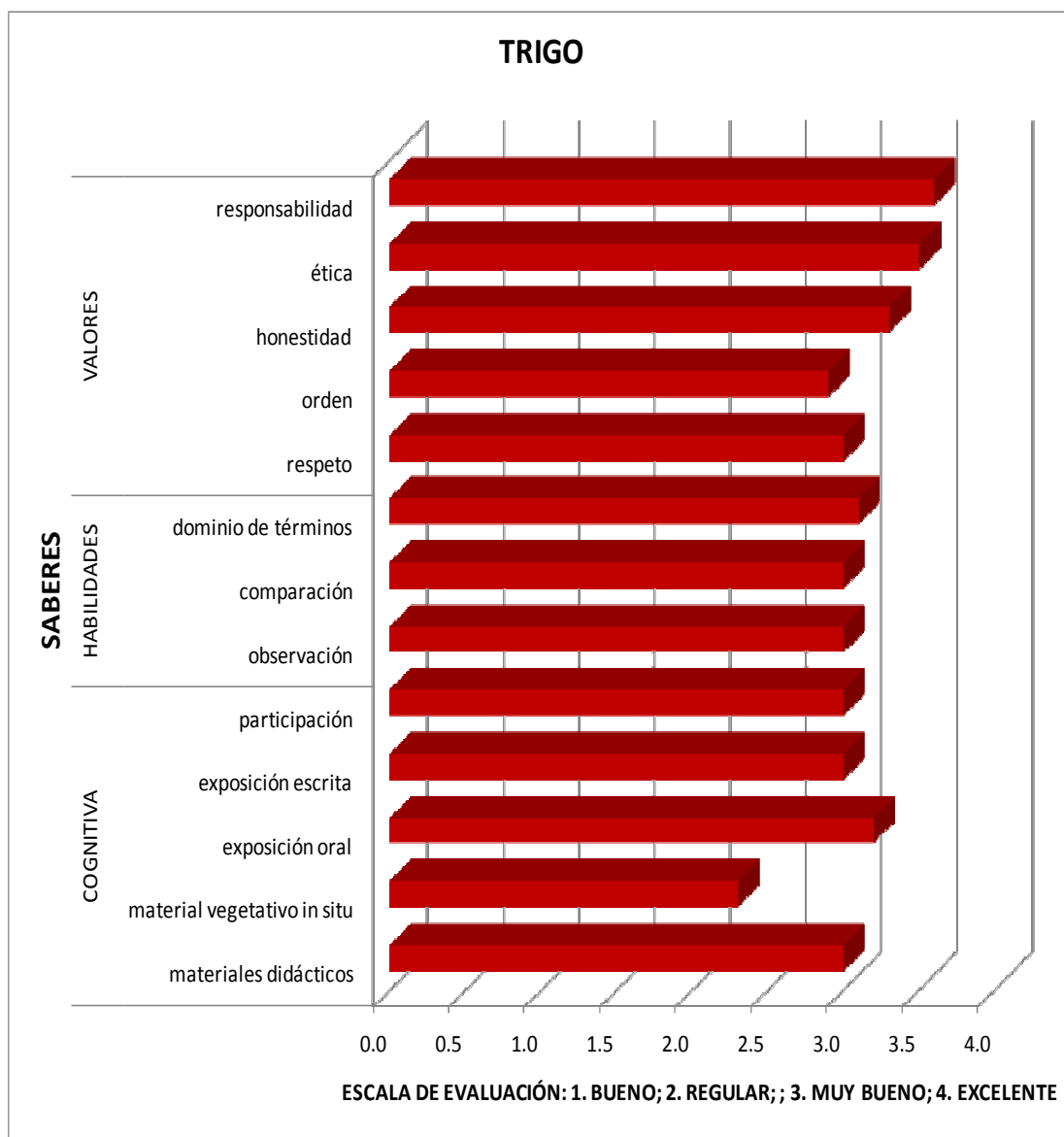
El equipo de papa en cuanto a la participación de los integrantes del equipo fueron las variables más bajas en su evaluación.





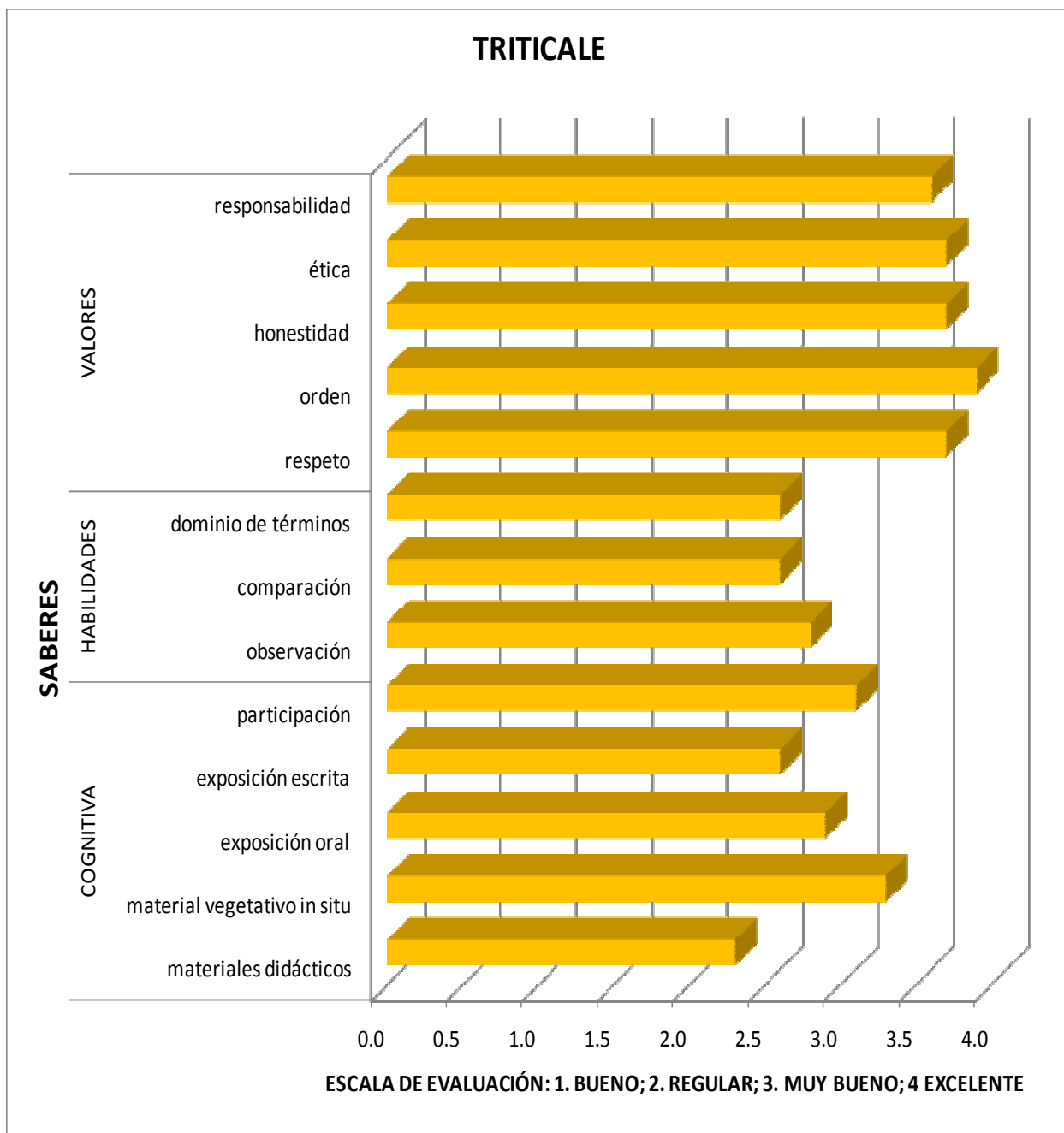
El equipo de trigo. Evaluado con la escala más baja en la variable de material vegetativo *in situ*, destacan las variables de responsabilidad y ética por parte de cada uno de los integrantes de los equipos.

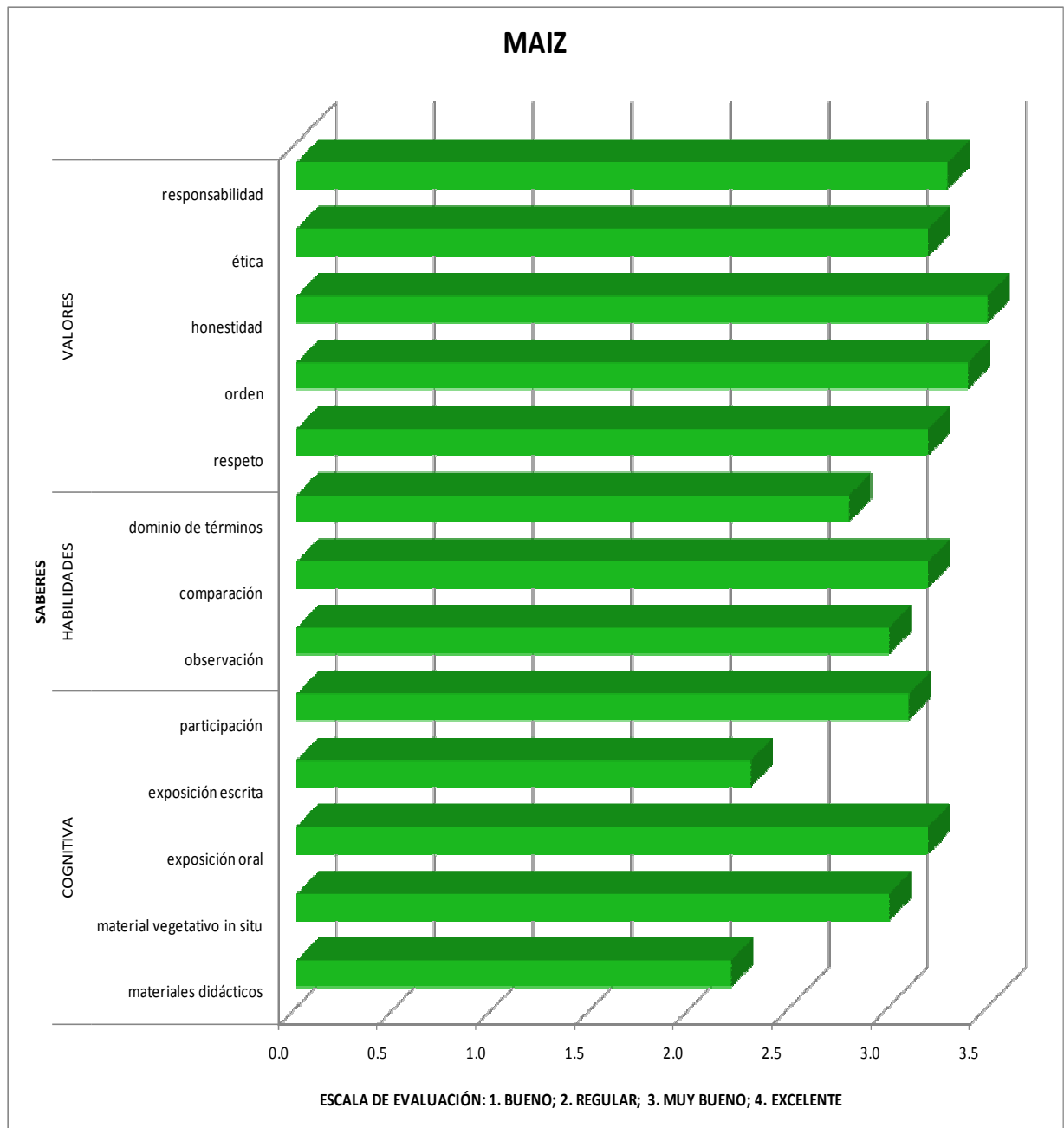




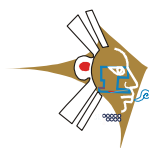
El equipo de triticales. Presentó varios problemas, los valores manifiestos a través de su conducta (respeto), manejo y cuidado de su cultivo presentó deficiencias importantes y organización en la participación fue deficiente.







El equipo de maíz. Sobre sale en las variables de honestidad, orden y exposición oral; en esta última variable destaca el hecho de que en el equipo los alumnos han tenido experiencias previas con el manejo y cultivo del maíz.



Conclusión

Estas experiencias en cuanto a la búsqueda de estrategias que nos permitan evaluar (y no calificar, únicamente) a nuestros alumnos, requieren forzosamente de ir sistematizando y delineando una metodología lo más adecuada en lo posible a nuestros alumnos y a los ámbitos de desempeño disciplinarios de cada unidad de aprendizaje, para que los resultados se acerque a lo que los alumnos están aprendiendo, y como estos aprendizajes les permiten desarrollar y adquirir las competencias que los programas educativos basados en competencias han establecido como parte de los perfiles profesionales.

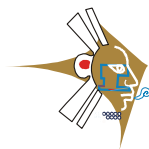
Referencia bibliografía

- Alzate, P. M.V. 2000. Cultura y pedagogía: una aproximación a Jerome Brunner. Revista de Ciencias Humanas. UTP Copyright © Pereira -Colombia – 2000 Ultima Modificación, Diciembre de 2000. Webmaster: Ingrid Galeano Ruiz Diseño: César Augusto González.
- Arias, I. 2007. El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo. Una comparación entre las teorías: aprendizaje situado y desarrollo cognitivo de Brunner. Universidad Simón Bolívar.
- Duschatzky, S. 1993. Las Competencias Educativas: un terreno polémico de definición. FLACSO, Buenos Aires.
- Ferro, J (2000) Visión de la universidad ante el siglo XXI. Barranquilla. Ediciones Uninorte.
- Filmus, D. 1994. El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. En: ¿Para qué sirve la Escuela? Tesis Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Morin, E., López O.G. y Vallejo G. N. Reflexiones sobre los “siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO, Universidad del Salvador. Mayo 2000.
- Nogal Anglés García (2005). El desarrollo de competencias. Revista escuela de administración de negocios, mayo-agosto núm. 54. Escuela de administración de negocios institución universitaria. Bogotá, colonia, pp. 99-114.
- Pozo, J. 1989b. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata, España.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. 1992. Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.



Schön, D.A. 1993. La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós, España.

Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.





Adecuación de la unidad de aprendizaje TIC'S, a través de la aplicación del aprendizaje por proyectos, una experiencia en la Escuela Superior de Comercio y Administración del I.P.N

[REGRESAR](#)

*Me en C. Aurora Estrada García**

Resumen

El presente trabajo muestra una iniciativa escolar derivada de la adecuación de un programa de la Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), perteneciente al área Formativa Institucional en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. La iniciativa se diseñó con base a los fundamentos de la teoría constructivista, del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje significativo. Se realiza una adecuación emergente del programa de la Unidad de Aprendizaje TIC'S, ante una problemática real, los altos índices de desempleo, a través de una propuesta de autoempleo, lo que se logra desarrollar en un ambiente de instrucción, en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo, para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, bajo un contexto diferente, en el que se fomenta que el alumno construya su propio aprendizaje, con el propósito de llevarlo a la autonomía a través de un proceso de andamiaje, incluyendo además el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para la ejecución de tareas específicas para el lograr el desarrollo e implementación de un plan de negocios.

Palabras clave: adecuación emergente, autoempleo, TIC's

Abstract

The work at hand presents a school initiative derived from a program from the Information and Communication Technologies (TIC'S) learning unit, which belongs to Institutional Formation area of the Superior School of Commerce and Administration, Santo Tomás Unit, of the National Polytechnic Institute. The initiative was designed based on the fundamentals of the constructivist theory and learning based on projects and meaningful learning. An emerging adequacy of the learning unit program is in development, in sight of a real problem, a large

* Profesora de la unidad de aprendizaje Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el Nivel de Formación Básica Integral, E.S.C.A. Unidad Santo Tomas, I.P.N. email: aurisestrada@hotmail.com

number of unemployment, and thru a proposal of self employment which can be developed in an instruction environment in which students understand what they are learning. This way they can use what they learned in new situations and in different contexts. The purpose of this is that the student can build his own learning process and do it in an independent way thru the development of skills (knowledge, abilities, attitudes and values) for the execution of specific tasks to develop and implement a business plan.

Key words: emerging adequacy, self employment, TIC'S.

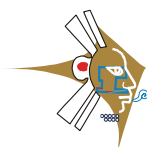
Introducción

Mantener a los estudiantes de las Instituciones Educativas de Nivel Superior, motivados y además comprometidos en el transcurso de un semestre, constituye un reto de enorme envergadura, aún para los docentes que cuentan con una experiencia de años de impartición de su cátedra.

Este reto, y de manera específica en el caso de la Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Información y la Comunicación, impartida actualmente en el Nivel de Formación Institucional de las escuelas Superiores de Comercio y Administración del I.P.N. (Unidad Santo Tomás y Unidad Tepepan), se torna en un desafío sumamente delicado, ya que la mayoría de los contenidos que se imparten, son temas que los alumnos ya conocen y utilizan de manera cotidiana, razón por la cual la impartición de esta unidad de aprendizaje, si se desenvuelve en estricto apego al programa, resulta en una carga fastidiosa, aburrida y sin incentivos aparentes de aprendizaje para los alumnos, y como resultado se torna por generalmente en situaciones de ausentismo y en muchos de los casos, si el docente no adecúa su programa, en el incremento de los índices de reprobación.

Con el propósito de subsanar esta situación, se diseña un plan de trabajo semestral basado en el aprendizaje por proyectos, a través del diseño e implementación de un plan de trabajo semestral donde el proyecto se constituye en un plan de negocios innovador y viable, que se pretenderá comercializar a través de los entornos virtuales como el e-commerce, por medio del diseño y elaboración de una página web.

El diseño de proyectos de aprendizaje y el aprendizaje significativo, entran aquí como herramientas educativas de rescate, para lograr mantener a los alumnos comprometidos y motivados en su propio aprendizaje, permitiendo además desarrollar competencias como la creatividad, el desarrollo del pensamiento reflexivo, el trabajo en equipo, y la adquisición o la clarificación de valores, entre otras.



Fundamentos teóricos

La cimentación constructivista de la educación constituye una práctica social compleja que cumple las funciones de promover el desarrollo personal de los alumnos y, facilitar el acceso a los saberes y formas culturales de la sociedad a la que pertenecen, donde la escuela cubre una función individualizadora y socializadora además de promover la adquisición de aprendizajes concretos.

El constructivismo se contrapone a la visión del alumno como un mero receptor de conocimientos donde el docente es un simple transmisor de los mismos, y proclama el desarrollo de aprendizajes significativos y la promoción de manera conjunta del aprendizaje y del desarrollo humano.

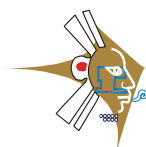
La concepción constructivista se basa en dos ideas fundamentales (Obaya, 2000):

- 1) El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es quien construye o más bien reconstruye los conocimientos de su grupo cultural, de manera activa cuando manipula, explora, descubre o inventa, inclusive cuando lee o escucha las exposiciones de otros compañeros.
- 2) La actividad mental constructivista del alumno se utiliza en contenidos que poseen ya un grado cierto grado de elaboración, es decir que el alumno no tiene que estar en todo momento realizando descubrimientos o estar inventando conocimientos nuevos, ya que el conocimiento que se enseña en las escuelas es el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores hallan en buena parte los contenidos ya elaborados y definidos.

Bajo la concepción constructivista, el aprendizaje basado en proyectos se ofrece como un escenario perfecto para que los alumnos se conviertan en los responsables de su propio aprendizaje, ya que esta estrategia de enseñanza establece un modelo de instrucción genuino en el que los estudiantes son capaces de planear, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real. (Blank, 1997).

El manejo de proyectos como parte de los programas escolares, no es un concepto muy reciente, muchos maestros lo utilizan en sus planeaciones didácticas, desde hace muchos años, sin embargo la enseñanza basada en proyectos encierra mucho más bases pedagógicas, que la simple asignación a los alumnos en la tarea de elaborar un proyecto, la mayoría de las veces con fines de evaluación, o para facilitar la tarea del docente.

El trabajo por proyectos forma parte del proceso de aprendizaje, esta concepción de aprendizaje resulta sumamente valiosa en nuestra sociedad, en la que los maestros trabajan con



grupos que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y niveles de habilidad, e incluso diferentes niveles de conocimientos previos.

Partiendo de este hecho real y contundente, si se establece un parámetro común para todos los alumnos, resultará sumamente difícil que el grupo entero alcance niveles similares de aprovechamiento al finalizar el curso, sin embargo el aprendizaje basado en proyectos, permite a través de la construir sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite indagar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido.

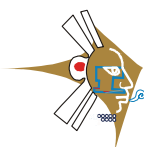
El aprendizaje basado en proyectos, es un modelo de instrucción donde los alumnos planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. (Harwell, 1997).

Este modelo de instrucción se apoya en el desarrollo de actividades de enseñanza interdisciplinaria, de largo plazo y centradas en el estudiante (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999), por tal razón sus raíces provienen del constructivismo, donde los alumnos aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlín & Vianni, 2001).

Aquí, los alumnos proponen los proyectos sobre lo que les interesa, y que es lo que les mantiene motivados de manera activa, dentro del reto permanente de sus propios intereses personales.

Las características más significativas de la enseñanza basada en proyectos, según lo describe Dickinson son las siguientes (Dickinson et al, 1998):

- Se centran en el estudiante y son dirigidos por el alumno.
- Se definen de manera clara (poseen un inicio, un desarrollo y un final).
- Su contenido es significativo para los estudiantes (claramente observable en su entorno).
- Resuelven problemas del mundo real.
- Se realizan a través de Investigaciones de primera mano.
- Son sensible a la cultura local y son culturalmente apropiados.
- Sus objetivos específicos se encuentran relacionados tanto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como con los estándares del currículo.
- Conciben un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia objetivo.
- Generan conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Presentan oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.



- Presentan oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del alumno.
- Permiten una evaluación auténtica de lo aprendido.

Una de las ventajas más sobresaliente que presenta este estilo de enseñanza, es que mantiene a los estudiantes comprometidos y motivados en su propio proceso de aprendizaje, lo que posibilita el alcance de sus logros, ya que les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas.

Algunos de los logros que se alcanzan a través de este tipo de enseñanza son:

- Prepararse para la vida laboral.
- Efectuar las conexiones entre los conocimientos previos y los adquiridos en la escuela y la realidad.
- Impulso en el trabajo colaborativo.
- Desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- Desarrollo de habilidades para la solución de problemas.
- Enlace con otras disciplinas.
- Mejora en la autoestima.
- Motivación de los alumnos.
- Aplicación de la tecnología en el mundo real.

Aunque no existe una fórmula o manera ideal para implementar este tipo de enseñanza, Edwards sugiere algunos puntos a considerar (Edwards, 2000):

- 1. Plantear objetivos o metas para los proyectos.** Es muy importante que todos los implicados tengan claridad sobre los objetivos, para que el proyecto se planee y complete de manera positiva.
- 2. Situación o problema.** Describir el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver.
- 3. Descripción y propósito del proyecto.** Explicación escueta del objetivo del proyecto y de qué manera resuelve esta situación o el problema.
- 4. Especificaciones de desempeño.** Enumeración de los estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- 5. Reglas.** Normas para desarrollar el proyecto, como el tiempo y metas a corto plazo.
- 6. Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron**



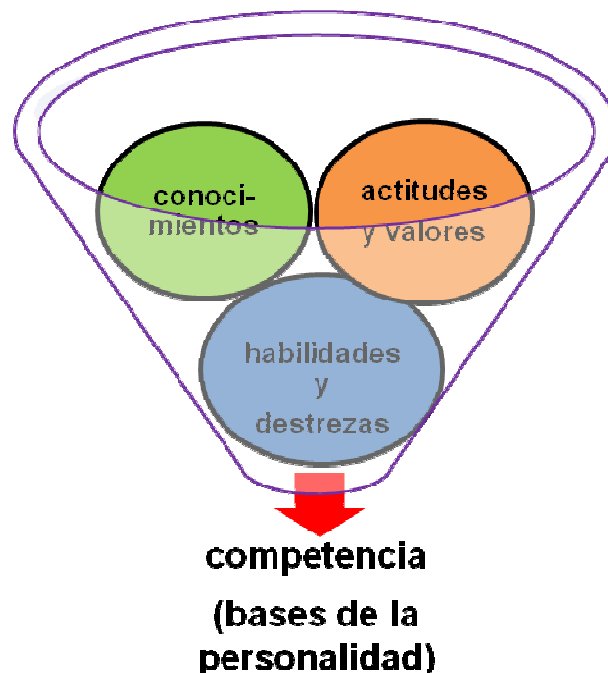
- 7. Evaluación.** Establecer criterios de evaluación (en el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final).

Es importante antes de iniciar el proyecto, que los docentes identifiquen las competencias que los alumnos habrán de desarrollar.

Una competencia se define como la capacidad o conjunto de capacidades que se obtienen por la combinación e interrelación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de la disposición para aprender y saber (Tobón, 2006).

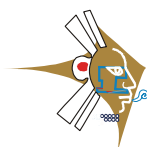
El enfoque por competencias se concibe como el desarrollo y educación para la vida personal, a través del desarrollo de estas capacidades se pretende que los alumnos recuperen los conocimientos y experiencias que les permita interactuar y aprender en equipo, logrando una apropiada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social.

Con base a lo anterior, se puede afirmar que se prepararán alumnos competentes, cuando estos sean individuos capaces de resolver problemas o cuestiones, al realizar la combinación de actividades necesarias en un contexto o situación concreta.



Implementación de didácticas emergentes

Se parte del programa sintético de la Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S), correspondiente al Nivel de Formación Institucional, correspondiente a los 2 primeros semestres de nivel licenciatura (licenciaturas de: Contador Público, Negocios



Internacionales y Relaciones Comerciales), mismo que se describe de manera general a continuación:

Objetivo general

El alumno empleará de forma responsable los diversos software de office-mática con base en las características de aplicación de cada programa y las necesidades específicas de las organizaciones, a través del trabajo en equipo, para mejorar su eficiencia, eficacia, productividad y competitividad de las organizaciones.

Descripción general de contenidos:

- I. Procesador de textos Word Básico
- II. Procesador de textos Word Avanzado
- III. Multimedia PowerPoint
- IV. Manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

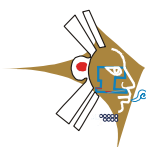
Orientación didáctica

El docente deberá desarrollar en la planeación didáctica, las estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos lograr un aprendizaje significativo de los contenidos del programa, con base en su autoaprendizaje y participación activa, la realización de ejercicios y prácticas y la integración de una carpeta de evidencias. Proporcionar retroalimentación y asesoría, que propicie en el alumno la motivación, el interés, el análisis, el razonamiento y la creatividad en el alumno.

Evaluación y acreditación

El alumno podrá acreditar la unidad de aprendizaje, antes de cursarla, mediante un examen práctico en que demuestre poseer las habilidades y conocimientos sobre el uso de las TIC'. Por otra parte, la acreditación de la unidad será mediante un examen teórico-práctico y la entrega de portafolios de evidencias.

Como puede observarse, la descripción general de contenidos, otorga una idea general de un programa del cual, muy probablemente la mayoría de los alumnos cuentan ya conocimientos, aunque estos hayan sido adquiridos de manera empírica, y aunque el programa debe de tocarse a



mayor profundidad, en cada uno de los temas, aún así resulta muy complicado mantener a los alumnos interesados en su aprendizaje, de mayor profundidad de los temas.

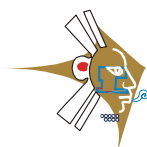
Lo que se propone y se experimenta desde hace como 6 semestres es la siguiente adecuación del programa, que se presenta en las siguientes relaciones:

N° Unidad temática:

Nombre: Procesador de Textos Word Básico

OBJETIVO PARTICULAR (Programa sintético)	COMPETENCIAS A DESARROLLAR (didáctica emergente)
El alumno utilizará las aplicaciones de un procesador de palabra o texto, con base en sus características y menú de opciones, a través del trabajo en equipo, para elaborar documentos escritos relacionados con las áreas de su práctica profesional, mediante la elaboración de un informe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se interrelaciona a través del trabajo colaborativo. ➤ Investiga, analiza y propone en un documento Word (informe), una idea de negocio, dentro del contexto social y económico, con el apoyo de de las herramientas informáticas y su habilidad de comunicación escrita. ➤ Desarrolla los valores de lealtad, responsabilidad y compromiso.

CONTENIDO (Programa sintético)	Más PROGRAMA EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción a los procesadores de texto. ➤ Creación de documentos. ➤ Creación y modificación de párrafos ➤ El formato de un documento. ➤ Las tablas en Word. ➤ Administración de documentos. ➤ El trabajo con gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conformación de equipos de trabajo. ➤ Investigar sobre qué es una idea de negocio y cómo surge ➤ Investigación en internet sobre ideas innovadoras de negocios que han posicionado a las grandes empresas. ➤ Observación sistemática de los cambios de consumo ➤ Investigación de oportunidades de negocios a partir de la observación de los cambios sociales y de consumo ➤ Diseño de una primera propuesta de “idea de negocio”



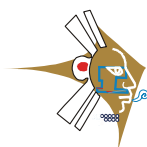
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Programa sintético)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICA (emergente)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo en equipo ➤ Investigación documental y en Internet ➤ Elaboración de un mapa conceptual ➤ Elaboración de un informe ➤ Las actividades serán coordinadas y supervisadas por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo colaborativo ➤ Investigación en internet ➤ Foros de discusión ➤ Aplicación de conocimientos adquiridos para la elaboración de un mapa conceptual sobre los temas investigados ➤ Ejercicios en el aula de cómputo, con el apoyo de la herramienta de Word en la elaboración y redacción de sus informes. ➤ Desarrollo de la habilidad de comunicación escrita.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE (Programa sintético)		EVALUACIÓN CONTINUA (emergente)	
Reporte de la investigación documental	15%	Habilidad para relacionarse con los demás (conformación de equipos de trabajo)	20%
Mapa conceptual	15%	Interés y desarrollo de habilidades para investigar	20%
Participación en el trabajo en equipo	10%	Aplicación de conocimientos informáticos para la elaboración de informe	20%
Informe o reporte	30%	Habilidad comunicación escrita	20%
Examen	30%	Clarificación de valores para la convivencia	20%

N° Unidad Temática: II

Nombre: Procesador de Textos Word Avanzado

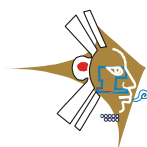
OBJETIVO PARTICULAR (Programa sintético)	COMPETENCIAS A DESARROLLAR (propuesta didáctica emergente)
El alumno utilizará las funciones avanzadas de un programa procesador de texto con base en su menú de opciones, a través del trabajo en equipo, para la elaboración de documentos especializados mediante la preparación de un	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se interrelaciona a través del trabajo colaborativo, establece roles de actividades y responsabilidad. ➤ Diseña su proyecto de trabajo a través de la aplicación de los conocimientos



documento.	<p>adquiridos a través de la investigación, sobre el trabajo por proyectos (idea de negocio).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza los conocimientos informáticos adquiridos para diseñar, elaborar y redactar un plan de trabajo. ➤ Investiga, analiza, y defiende su idea. ➤ Desarrolla los valores de lealtad, responsabilidad y compromiso.
------------	--

CONTENIDO (Programa sintético)	Más PROGRAMA EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Personalización de párrafos ➤ Los formatos con estilo ➤ Personalización de tablas ➤ Creación y modificación de gráficos ➤ La personalización del entorno de Word ➤ Colaboración con un grupo de trabajo ➤ Combinación de correspondencia ➤ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño de objetivos o metas para los proyectos. ➤ Establecimiento de la situación o problema del proyecto. ➤ Descripción y propósito del proyecto. ➤ Especificaciones de desempeño. (enumeración de los estándares de calidad que el proyecto debe cumplir. ➤ Establecimiento de Reglas. (Normas para desarrollar el proyecto, tiempos y metas a corto plazo). ➤ Asignación de tareas y responsabilidades. ➤ Investigación sobre que es análisis rápido de mercado. ➤ Desarrollo de los pasos a seguir en el análisis rápido de mercado ➤ Elaboración de un informe técnico sobre su propuesta de análisis rápido de mercado, aplicando los conceptos y técnicas en Word.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Programa sintético)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICA (emergente)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo en equipo ➤ Investigación documental y en Internet ➤ Elaboración de un mapa conceptual ➤ Elaboración de un informe ➤ Las actividades serán coordinadas y supervisadas por el docente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo colaborativo ➤ Investigación documental e internet ➤ Foros de discusión ➤ Aplicación de conocimientos adquiridos para la elaboración de un mapa conceptual sobre los temas investigados



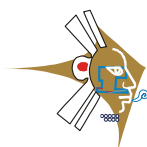
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ejercicios en el aula de cómputo, con el apoyo de la herramienta de Word en la elaboración y redacción de sus informes.
--	---

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE (Programa sintético)		EVALUACIÓN CONTINUA (emergente)	
Reporte de la investigación documental	15%	Habilidad para relacionarse con los demás	20%
Mapa conceptual	15%	Interés y desarrollo de habilidades para investigar	20%
Participación en el trabajo en equipo	10%	Aplicación de conocimientos informáticos para la elaboración de informe que defienda la idea de negocio (proyecto)	20%
Informe o reporte	30%	Habilidad escrita y verbal	20%
Examen	30%	Clarificación de valores para la convivencia	20%

N° unidad temática: III

Nombre: Multimedia Power Point

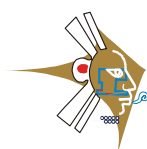
OBJETIVO PARTICULAR (Programa sintético)	COMPETENCIAS A DESARROLLAR (propuesta didáctica emergente)
El alumno aplicará las funciones del programa PowerPoint con base el menú de opciones, considerando la selección de diseños que incluyen efectos audiovisuales que permitan la creación de presentaciones, a través del trabajo en equipo, mediante la elaboración de una presentación.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se interrelaciona a través del trabajo colaborativo, establece roles de trabajo y responsabilidad. ➤ Desarrolla la capacidad autocrítica y de crítica constructiva. ➤ Diseña un instrumento que permite evaluar la viabilidad de su propuesta de negocio (producto o servicio){ ➤ Diseña el tamaño de la muestra, y define la población a quien se le aplicará el instrumento. ➤ Desarrolla la capacidad de organizarse para aplicar el instrumento, (tiempos y espacios). ➤ Aplica los conocimientos adquiridos para codificar los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento, procesa la



	<p>información y realizar el análisis de la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrolla habilidades de comunicación persuasiva. ➤ Utiliza los conocimientos adquiridos en la teoría (aulas de cómputo), para realizar una presentación ejecutiva (herramientas multimedia, power pint y video) sobre las bondades de su producto o servicio que pretende comercializar. ➤ Desarrolla los valores de lealtad, responsabilidad y compromiso.
--	--

CONTENIDO (Programa sintético)	Más PROGRAMA EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción a multimedia ➤ Elaboración de presentaciones ➤ Insertar y modificar texto ➤ Insertar y modificar elementos visuales ➤ Modificación del formato de presentación ➤ Impresión de presentaciones ➤ Administración y entrega de presentaciones ➤ Colaborar con un grupo de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño y elaboración de un instrumento que mida las preferencias de los clientes, para conocer si el producto o servicio es viable a comercializar ➤ Diseño de la muestra, y descripción de la población a quien se aplicará ➤ Aplicación del instrumento (diseño de dinámica de aplicación) ➤ Codificación de los datos ➤ Análisis de datos ➤ Interpretación de datos ➤ Presentación en Power Point sobre el producto o servicio a comercializar <p>(incluye video comercial)</p>

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Programa sintético)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICA (emergente)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación documental y en Internet ➤ Exposiciones. ➤ Resolución de casos prácticos ➤ Análisis y discusión en grupo ➤ Las actividades serán coordinadas y supervisadas por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo colaborativo ➤ Investigación documental e internet ➤ Simulación de presentaciones ejecutivas para posibles inversionistas ➤ Debate sobre la viabilidad de los instrumentos. ➤ Diseño de logística para la aplicación de



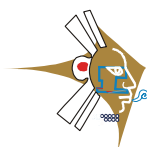
	<p>instrumentos.</p> <p>➤ Fundamentos prácticos de Excel para la codificación de datos, análisis estadístico etc.</p>
--	---

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE (Programa sintético)		EVALUACIÓN CONTINUA (emergente)	
Reporte de la investigación documental, considerando la responsabilidad en el uso de las tecnologías en las organizaciones	20%	Habilidad para relacionarse con los demás	20%
Participación en trabajo en equipo	20%	Interés y desarrollo de habilidades para investigar	10%
Exposición de presentación	30%	Habilidad escrita y verbal	10%
Examen	30%	Diseño, de instrumento, diseño de muestra, codificación y análisis de datos	30%
		Simulación de presentación ejecutiva	30%

N° unidad temática: IV

Nombre: Tecnologías de la Información y la Comunicación

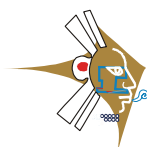
OBJETIVO PARTICULAR (Programa sintético)	COMPETENCIAS A DESARROLLAR (propuesta didáctica emergente)
El alumno manejará las aplicaciones de diversas herramientas de búsqueda de información y comunicación, con base en sus características locales y globales, a través del trabajo colaborativo, para establecer redes interactivas, puesto en manifiesto en el intercambio de opiniones por medio de la comunicación, mediante el uso del correo electrónico y foros de discusión.	<p>➤ Se interrelaciona a través del trabajo colaborativo, y se relaciona entre equipos de trabajo para efectuar críticas constructivas sobre los trabajos de los demás equipos.</p> <p>➤ Desarrolla las habilidades de: autodeterminación, optimismo, iniciativa y tenacidad.</p> <p>➤ Incrementa la capacidad autocrítica y de crítica constructiva.</p> <p>➤ Investiga ante las diversas instancias nacionales, e internacionales, los requisitos necesarios para dar de alta una empresa nacional o internacional que comercialice los productos o servicios</p>



	<p>que han sido seleccionados y simula los trámites.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseña la estructura administrativa de la empresa, y calcula el capital que será necesario invertir, así como los posibles inversionistas capitalistas. ➤ Diseña una página web, y la sube a internet, para comercializar su producto o servicio. ➤ Utiliza herramientas de Publisher para diseñar y elaborar la papelería ejecutiva de su empresa. ➤ Desarrolla su capacidad creativa. ➤ Aplica la clarificación de los valores inculcados. ➤
--	--

CONTENIDO (Programa sintético)	Más PROGRAMA EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redes de Comunicación ➤ La red de Internet ➤ Internet y sus servicios 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descripción del negocio ➤ Desarrollo y producción del bien o servicio ➤ Dirección y organización de la empresa ➤ Finanzas ➤ Resumen ejecutivo ➤ Diseño, elaboración y alta de una página del negocio en internet.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Programa sintético)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICA (emergente)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación y lectura sobre los temas a trabajar, en los manuales de prácticas, libros de la biblioteca, o Internet ➤ Interrogación grupal por medio de un cuestionamiento oral para indagar sobre los temas investigados y revisados. ➤ Elaboración de un mapa conceptual o mental para presentar las ideas principales del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo colaborativo ➤ Investigación en documental y internet ➤ Consulta de páginas de negocios que comercializan sus productos o servicios a través del internet. ➤ Investigación sobre la imagen corporativa de empresas exitosas ➤ Diseño de logotipo y slogan publicitario



<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollar las prácticas, correspondientes a los temas de la unidad, integradas en el manual de prácticas elaborado por la academia de profesores. ➤ Participación en foros de discusión y uso del correo electrónico. ➤ Las actividades serán coordinadas y supervisadas por el docente 	(imagen corporativa de su empresa)
---	------------------------------------

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE (Programa sintético)		EVALUACIÓN CONTINUA (emergente)	
Resumen sintetizado de la búsqueda bibliográfica, en Internet y en manuales	10%	Habilidad para relacionarse con los demás	10%
Mapas conceptual o mental	10%	Interés y desarrollo de habilidades para investigar	10%
Desarrollo de prácticas	15%	Habilidad escrita (informe ejecutivo)	15%
Foros y correo electrónico	25%	Desarrollo de la creatividad	15%
Examen teórico	20%	Diseño, elaboración y alta en internet de página web para empresa	50%
Examen práctico	20%		

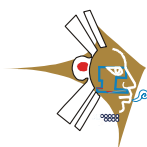
Conclusiones

En los grupos tratados bajo esta didáctica emergente, se incrementaron los promedios generales de manera significativa y se vieron disminuidos notablemente los índices de reprobación, así como el ausentismo.

Además se detectó, que en algunos casos llegaron a establecer las empresas como una fuente de ingreso para algunos miembros de los equipos, quienes actualmente estudian en licenciaturas distintas en la misma escuela.

Los docentes deducen que la construcción del conocimiento es un proceso de elaboración, donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre la información sus ideas y los conocimientos previos, sin embargo, este proceso de construcción en ocasiones se convierte en un proceso monótono, desgastante y poco seductor.

Indudablemente existen diversas causas que provocan lo anterior, pero sin duda en el caso de asignaturas de homogenización, este fenómeno es mucho más común y frecuente, debido



a que el acceso al conocimiento se encuentra hoy en día al alcance de todos, por tal razón, el docente que ejerce por convicción busca, a través de la formación permanente, estrategias y formas novedosas no tan solo para ofrecer su cátedra, sino además, de nuevos modos para relacionarse mejor con sus alumnos y para introducir en ellos la semilla de la planta de la curiosidad, de la necesidad de saber más, de aprender por gusto y placer, que será cultivada durante toda su vida.

Bibliografía

Blank, W. (1997). *Authentic instruction*. Tampa, FL: University of South Florida.

Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). Why do project based learning?. Obtenida el 2 de julio de 2011, de <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: Department of Labor, Office of Policy & Research.

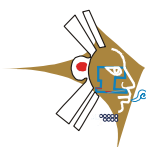
Harwell, S. (1997). *Project-based learning, promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.

Katz, L.G. (1994). *The project approach*. Urbana, IL: ERIC Document Reproduction Service No. ED368509.

Obaya, A. (2000). El construccionismo y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadora. Obtenida el 30 de junio de 2011, de

<http://www.izt.uam.mx/contactos/n48ne/construc.pdf>

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Obtenida el 23 de junio de 2011, de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>





Aprendizaje basado en problemas, una opción para auto-regular el aprendizaje en la Formación Docente Inicial

[REGRESAR](#)

Autores

*M. en C. Fernando Vázquez García**

M. en C. Delia García Campuzano

M. en C. Hilda Aída González Flores

C. a Dra. Aída Gómez Béjar

Resumen

Experiencia de investigación desarrollada con estudiantes de segundo grado de licenciatura de la Escuela Normal Superior de Michoacán, jóvenes quienes han concluido su bachillerato e ingresan a la institución para ser docentes de Biología de escuela secundaria. Se busca una propuesta didáctica que posibilite el desarrollo de competencias profesionales docentes, a la vez de propiciar habilidades intelectuales diversas, como auto-regular su aprendizaje. Se selecciona el Aprendizaje Basado en Problemas, entre otras razones, por los conflictos cognitivos a los que enfrenta al alumnado, éstos se asumen como elementales para aprender y son determinantes en la organización y naturaleza de lo que se aprende. El alumnado reconoce que lo que se aprenderá es componente de la formación profesional docente, esto les lleva a monitorear sus propios procesos de aprendizaje, implica enterarse de cómo se analizan los problemas y de si los resultados que cada sujeto logra, tienen sentido para su formación y para el equipo de sujetos con quienes comparte la formación. Se selecciona como enfoque metodológico la investigación-acción.

Palabras clave: Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje auto-regulado, formación.

* Escuela Normal Superior de Michoacán. País: México. Grados académicos: Maestría y Doctorado. Correos electrónicos: sinsuniazul@gmail.com; sinsuniazul@hotmail.com; sinsuniazul@yahoo.com.mx; aagomez@hotmail.com; deliagarica@yahoo.com.mx; fer_vazquez1965@hotmail.com

Abstract

Research experience realized with students second grade from the “Escuela Normal Superior de Michoacán”, young people that had ended their High School and are starting their high education as biology teachers in middle school. It is choosed an educational proposal that improve the proffesional competition development and also give diverse intelectual habilities, how learning self-regulation. The Based on Problems Learning it is chosed, among other reasons, because of the cognitive conflicts that the students are facing. The ending that the students involved in this experience want, as essential is that if the knowledge that they will take is a factor itself from the proffesional teaching formation, this ability makes the students follow their own learning processes, involves learning of how the problems are analized and if each student’s results have sense; for their professional formation and the group of people that share the same formation. It is used the investigation-action as a methodological focus.

Key words: Based on Problems Learning, learning self-regulation, formation.

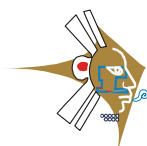
Introducción

La presente experiencia se realiza con 28 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Especialidad de Biología en la Escuela Normal Superior de Michoacán, durante el periodo 2009-2011.

Cuando el grupo cursó primer grado, ciclo escolar 2008-2009, se observó poco interés en buen número de estudiantes, por concretar ciertas situaciones de aprendizaje, a la vez gran entusiasmo por diseñar y coordinar actividades de aula, sin dejar de mencionar cómo ciertos procesos intelectuales desarrollados fueron posibles en algunos sujetos gracias a sus capacidades individuales, a sus habilidades intelectuales se destacaban durante los trabajos grupales.

Ante esta circunstancia se hace necesario promover procesos educativos integrales, se parte de pequeños grupos y de ahí orientar en conjunto capacidades intelectuales que propicien el desarrollo de competencias profesionales docentes.

Por lo anterior se indaga sobre estrategias y metodologías que propicien procesos educativos en especial, más no exclusivas, en el campo de la formación docente; consultándose experiencias en marcha y concluidas en diversas instituciones de nivel superior.



La presente investigación tiene como eje vertebrador la necesidad de capacitar al estudiante para el aprendizaje autónomo y permanente, dotarlo de competencias para aprender a aprender y desarrollar la capacidad de regular el propio proceso de construcción de aprendizaje, debido a que las exigencias socioculturales actuales demandan una educación de calidad, a través de la cual se desarrollen las capacidades de los alumnos, para aumentar su rendimiento académico y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto permite al estudiante tener éxito en cualquier contexto vital, porque los alumnos establecen sus objetivos, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento al respecto.

Se conoce Aprendizaje Basado en Problemas como metodología didáctica, la cual está centrada en el alumnado, a la vez promueve el desarrollo de una cultura de trabajo interactivo, permite vivir la experiencia desde distintos roles, sumadas estas características el ABP ayuda a la formación partiendo del desarrollo de diversas herramientas personales, las cuales pueden ser base del proceso profesional, en este caso particular, de futuros docentes.

Desarrollo

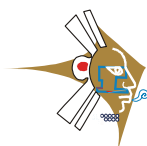
Se elige el Aprendizaje Basado en Problemas para propiciar el proceso educativo en el alumnado del segundo grado de la especialidad de Biología y se decide diseñar un proyecto de investigación que posibilitara dar cuenta del mismo.

Se plantearon como objetivos de la investigación:

- Propiciar el desarrollo de competencias didácticas del alumnado, de la modalidad escolarizada, de la Licenciatura en Educación Secundaria.
- Conocer la viabilidad en formación docente de la Metodología Aprendizaje Basado en Problemas.

El enfoque metodológico bajo el cual se ha desarrollado el proceso investigativo es Investigación-acción, ya que interesa dar seguimiento a los acontecimientos sucedidos en el aula tanto a la luz del estilo profesional de la docente titular, como en el marco de la estrategia metodológica determinada para el proceso formativo de las competencias profesionales del alumnado.

Recuperando de Kemmis y colaboradores la estrategia operativa está organizada en cuatro momentos:



- a) Reflexión inicial.
- b) Planificación.
- c) Puesta en práctica del plan.
- d) Reflexión final.

Desarrollo de la investigación:

a) Reflexión inicial.

Se partió de una reflexión inicial a las actividades y las prácticas relevantes. Se reconoce la situación que presentan los estudiantes respecto a las competencias didácticas y su relación con el aprendizaje.

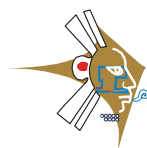
b) Planificación.

Se planificó lo que se desarrollaría durante el proceso. Por lo que se concreta el diseño del proyecto de investigación. Se recupera información teórica la cual permite argumentar la estrategia seleccionada. Se piensan y organizan las actividades a realizar con los estudiantes a partir de las necesidades identificadas en la fase 1, para desarrollar las competencias didácticas a través del ABP, prestando especial atención al aprendizaje auto-regulado como alternativa.

Orígenes del Aprendizaje Basado en Problemas.

Esta alternativa educativa tiene sus orígenes en las décadas de los 60's y 70's del siglo XX, cuando un grupo de docentes médicos de la Universidad de McMaster (Canadá) reconocen la necesidad de replantear, entre otras cosas, la forma de enseñanza de la medicina, con la finalidad de lograr una mejor preparación del alumnado y así satisfacer las demandas de una práctica profesional acorde a las exigencias del momento.

Era evidente, para estos educadores, que el perfil de egreso requería habilidades para la solución de problemas profesionales, lo cual incluía la habilidad para adquirir información, sintetizarla en posibles hipótesis y probar esas hipótesis a través de la adquisición de información empírica y teórica. Ellos denominaron a este proceso Razonamiento Hipotético Deductivo.



Sobre esta base, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster estableció una nueva época de la escuela de medicina, con una propuesta educacional innovadora que fue implementada a lo largo de tres años en su plan curricular y que es conocida actualmente en todo el mundo como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning, PBL) (Barrows, 1996: 24).

En años posteriores, las universidades de Maastricht (Holanda) y Newcastle (Australia) crearon escuelas de medicina implementando el Aprendizaje Basado en Problemas como componente de su estructura curricular. En el mundo otras escuelas de medicina que mantenían estructuras curriculares convencionales empezaron a implementar planes de estudio alternativos, estructurados considerando al ABP.

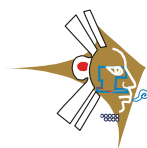
Referentes teóricos del Aprendizaje basado en Problemas

Los sustentos teóricos del Aprendizaje Basado en Problemas son diversos, podemos encontrar diferentes disciplinas y teorías del conocimiento humano articuladas.

Aprender desde problemas permite recuperar con respecto del pensamiento hipotético deductivo a Jean Piaget quien ha señalado la posibilidad en el adolescente y en el adulto de tomar en cuenta, durante el periodo de operaciones formales, todas las posibles combinaciones de factores o relaciones. Cada sujeto puede estudiar una variable mientras mantiene a todas las demás constantes y por lo tanto realizar experimentos complicados y multifactoriales (Pulaski, 1971: 74) por ello la posibilidad de plantear un problema a indagar, recuperado del mundo real, y del mismo desprender su hipótesis.

Se afirma que el ABP propicia conflictos cognitivos en el alumnado, este referente interviene en el sentido de lograr que el individuo entre en conflicto cognitivo el cual se convierte en el motor para lograr la construcción de conocimientos, a través de buscar respuestas, plantear interrogantes, investigar, descubrir, y por supuesto, de esta forma responder ante el problema planteado y por lo tanto, se espera, aprender.

Se hace alusión a la actividad docente al crear conflictos cognitivos o contradicciones; es decir, producir situaciones que favorezcan la comprensión por parte del alumnado de que existe un conflicto entre su idea sobre un determinado fenómeno educativo y la formación como docente. Es preciso señalar que la reorganización conceptual por la que pasará el alumno ni es simple ni inmediata, ya que no se trata de que adquiera la idea correcta en el vacío, sino que sea capaz de llevarla a su realidad profesional.



Los conflictos cognitivos y la complejidad son elementales para aprender y determinar la organización y naturaleza de lo que se aprende. La finalidad que persigue el alumnado es, a su vez fundamental si lo que se aprenderá se considera un factor en sí mismo de la formación profesional.

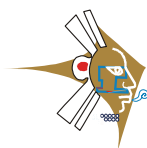
Por lo anterior se ha vinculado el ABP con la auto-regulación, ya que esta capacidad lleva al alumnado a monitorear sus propios procesos de aprendizaje, esto implica enterarse de cómo se analizan los problemas y de si los resultados que cada sujeto logra tienen sentido para él o para ella; para su formación y para el equipo de sujetos con quienes comparte la formación.

Durante la formación inicial los estudiantes tienen que lograr un campo de competencias llamado habilidades intelectuales específicas, en el cual tienen que tener dominio de lectura de comprensión, de redacción, de manejo de la información, etc. logrando con ello que éstas se vean reflejadas en sus diversos programas que van teniendo a lo largo de su formación.

Sustentos teóricos sobre el aprendizaje auto-regulado, desde el cual se abordaron algunas categorías como: competencia, competencia didáctica, aprendizaje auto-regulado, autorregulación y meta-cognición, autorregulación y motivación, la autorregulación como método didáctico, variables cognitivas y motivacionales del aprendizaje auto-regulado, competencias implicadas en el aprendizaje auto-regulado, programas para favorecer el desarrollo cognitivo y la autoestima.

Desde la perspectiva del aprendizaje auto-regulado se contemplan 14 categorías: 1) Autoevaluación, 2) organización y transformación, 3) planificación y formulación de metas, 4) búsqueda de información, 5) supervisión y toma de registros, 6) estructuración del ambiente, 7) auto-consecuencias, 8) repaso y memorización, 9) pedir ayuda a los compañeros, 10) profesores y 11) padres de familia, 12) revisión de exámenes, 13) apuntes y 14) textos. (McCombs y Marzano, 1990).

El modelo de aprendizaje auto-regulado, enfatizado por los autores cognitivos del procesamiento de la información, constituye un nuevo avance y un importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes. Esta concepción parte de la teoría del aprendizaje social de Bandura, centrando su atención en cómo los estudiantes personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos, desplazando el centro de los análisis educativos, desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como entidades fijas, a sus



procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados para aumentar su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990).

El Aprendizaje Basado en Problemas permite la actualización de la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante, esta afirmación nos lleva a los planteamientos de Lev Vigotsky quien sostenía que uno de los roles fundamentales del docente es fomentar el diálogo entre estudiantes y actuar como mediador(a) y como potenciador (a) del aprendizaje. El conocimiento se logra mediante la negociación social y la valoración de la viabilidad de las diferentes construcciones de los entendimientos individuales. El ambiente social crítico posibilita el desarrollo de nuestra comprensión del mundo, así como el desarrollo del cuerpo de supuestos o proposiciones que llamamos conocimiento, ahora, es importante el hecho que no todos los puntos de vista o las construcciones son igualmente viables, es aquí donde la diversidad está presente.

De esta manera el contexto en el que se da el aprendizaje, es muy importante, porque la solución del problema está estrechamente relacionada con la influencia de los pares en el proceso de aprendizaje, donde la colaboración juega un papel básico. Es en este apartado donde la Zona de desarrollo se convierte de Próximo a Real, ya que al aplicar la información recuperada en la solución al problema, el o la estudiante, según Lev Vigotsky, logra desarrollo.

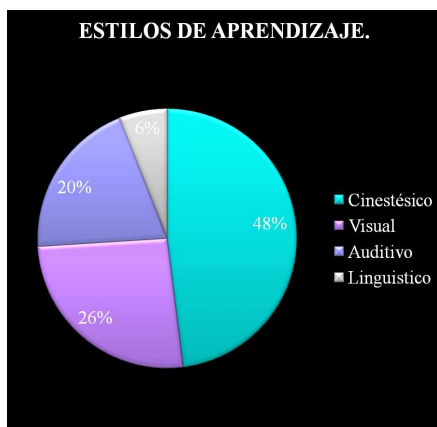
Diseño del Problema

1. El diseño del problema debe comprometer el interés del alumnado, motivarles a examinar de manera profunda conceptos y objetivos que quieren aprender.
2. Los problemas deben llevar al alumnado a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos, información lógica y fundamentada.
3. La cooperación de quienes integran el equipo de trabajo es necesaria para poder abordar el problema de manera eficiente.
4. Las preguntas de inicio del problema deben lograr que todo el alumnado se interese y entren a la discusión del tema.



c) Puesta en práctica.

Se aplica un instrumento que posibilita conocer los estilos de aprendizaje preferentes en el grupo (Amaya Guerra, 2002; 74) del cual se obtiene la siguiente información:



Se observa en la gráfica que el grupo de estudiantes está integrado por un 48% de estilo Cinestésico, visuales en proporción del 26%, los de estilo auditivo son el 20% y lingüísticos suman el 6% del grupo. Estos datos aportan un elemento básico para la selección de la metodología didáctica adecuada a este grupo de estudiantes normalistas.

Otro dato importante es el promedio logrado por el grupo, durante los semestres II y III fue:

- 2008-2009, semestre II: 239 puntos entre 28 estudiantes, por lo tanto 8.5 como promedio, en la asignatura: Introducción a la enseñanza de la Biología.
- 2009-2010, en el semestre III: 268.3 puntos entre 28 integrantes del grupo, 9.5 como promedio, durante el desarrollo de la asignatura: Procesos vitales, estructura y funciones de los seres vivos.

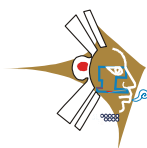
El grupo está integrado por 28 estudiantes, 17 son mujeres, representan el 60.7 % y 11 son varones, significando el 39.2 % del universo.

La información cuantitativa arriba citada no es una exigencia de la estrategia de investigación, es un agregado de la investigadora.

Ejemplos de problemas planteados en la asignatura Procesos vitales, estructura y funciones de los seres vivos, durante el semestre III:

- ¿Cómo es la higiene en las cooperativas escolares y cómo repercute en la digestión?
- ¿Cómo es dañado el proceso del aparato digestivo por el consumo de coca-cola?
- ¿Cuáles son las enfermedades respiratorias causadas por la contaminación del río chiquito de Morelia?

Ejemplos de problemas diseñados durante el semestre IV en la asignatura: Variabilidad y adaptación de los seres vivos, se plantearon a partir de proyectos situados:



- ¿Cómo propiciar la comprensión del tema: la adaptación estructural?
- ¿Cómo adecuar los contenidos de selección artificial con base en el contexto ambiental del adolescente, para que desarrolle aprendizaje significativo?
- ¿Con que actividades se les facilita a los alumnos comprender el tema de adaptación de los seres vivos?

Con la simple observación de los problemas utilizados como ejemplo, podemos considerar los cambios que el alumnado fue teniendo con respecto del planteamiento mismo; durante el desarrollo del semestre IV el problema toma un enfoque pedagógico, dejó de preocuparles solo el contenido de la asignatura, les interesa cómo ese contenido aproximarlos a sus estudiantes de la escuela secundaria, ya asumen su responsabilidad como docentes.

A partir de problemas como los mencionados el alumnado integró un documento durante el desarrollo del semestre en el cual consideraron apartados como:

Problema. Información teórica y documental. Diagnóstico cualitativo y cuantitativo. Diseño de actividades didácticas. Solución al problema y planteamiento de nuevos problemas.

Fue interesante cómo en los equipos se resolvían lagunas de información que se presentaron en uno o más de sus integrantes. Varios de los problemas arriba mencionados articulan diferentes asignaturas que se cursaban o se cursan, situación que acerca al proceso formativo a un esfuerzo integral.

d) Reflexión final.

Que expresa la explicación-argumentación de los significados, aportes y conclusiones que el proceso generó, en estas fechas está desarrollándose este último momento metodológico.

Resultados

Hasta este momento se puede afirmar que:

En el alumnado.

El ABP les posibilita tener una estimación de su propio progreso, durante el mismo y al término.



Generar una actitud de autoevaluación y co-evaluación que permite favorecer sus aprendizajes en forma permanente.

Tomar conciencia acerca de la importancia que tiene su interés personal y compromiso en la construcción de sus aprendizajes.

Favorecer una actitud permanente de cooperación con sus compañeros, de forma de aprender de manera conjunta.

Aprender a identificar los factores internos y externos que actúan como motivadores de sus aprendizajes.

En la docente.

Saber qué objetivos fueron cumplidos, a través del proceso pedagógico proyectado.

Reflexionar acerca de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas.

Adoptar decisiones que permitan mejorar los logros parciales de los objetivos propuestos.

Aprender de y con la experiencia y no incurrir en el futuro en los mismos errores.

Generar una actitud de autoevaluación y co-evaluación permanente con sus alumnos, que permita el mejoramiento constante de su práctica profesional, reconociendo su estado permanente de construcción.

Conclusiones y propuestas

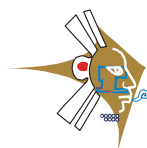
Las características y los estilos del aprendizaje del grupo permitieron desarrollar el trabajo de investigación y poner en marcha el ABP. Esta metodología si es una alternativa didáctica para propiciar el desarrollo de competencias didácticas del alumnado, de la modalidad escolarizada, de la Licenciatura en Educación Secundaria. A la vez de ser una opción para que el estudiante auto-regule su aprendizaje.

Es necesario precisar momentos, instrumentos y fuentes con respecto del proceso de evaluación, al inicio de la experiencia. El trabajo docente debe ser muy cercano a los equipos, al grupo e individual; se debe estar pendiente de todas las situaciones de aprendizaje no-visibles que influyen en la formación del alumnado y desencadenan su auto-motivación. La actividad docente se transforma en actividad de tutoría académica.



Referencias bibliográficas

- Amaya Guerra, Jesús y Evelyn, Prado Maillard (2002) *Estrategias de Aprendizaje para Universitarios. Un enfoque constructivista*. Editorial Trillas, México.
- Barrows H. (1996): "Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview", en Wilkerson L., y Gijsselaers W.H. (eds): *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Bodrova, Elena y Deborah, Leong. (2004) *Herramientas de la mente*. México DF. Pearson SEP.
- Elliot, J (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Escribano, Alicia y Ángela, Del Valle (Comp.) (2008) *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid. Narcea.
- Grinder, Michael. (2004) *Estrategias no verbales para la enseñanza. Guía personal para el manejo del salón de clases..* México, DF. Pax-México.
- Jara Martínez, Priscila. *Uso de ABP en la enseñanza de la química*. www. monografías.com. consultada septiembre 2009.
- Kemmis, S.y Robin McTaggart (1992) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- McCombs, B.L. & Marzano, R.J. (1990): *Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill*. Educational Psychologist.
- Piaget, Jean (1977) *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Pulaski, Mary (1971) *Para comprender a Piaget*. Barcelona. Ed. Península.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1989): *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.





El método ABP como estrategia didáctica para desarrollar competencias en biología

[REGRESAR](#)

*Autoras**

Mtra. María Marcela Naranjo Martínez

Mtra. Susana Pérez Lira

Mtra. Lucero Villeda González

Mtra. Adriana Naranjo Martínez

Resumen

En este trabajo se describe la experiencia de aplicar el método aprendizaje basado en problemas ABP como una estrategia didáctica innovadora para desarrollar las competencias disciplinares y genéricas que establece la unidad didáctica de biología básica que cursan los estudiantes del Centro de Estudios científicos y tecnológicos Gonzalo Vázquez Vela del IPN. La aplicación del método ABP se evaluó por medio de una guía de observación obteniendo como resultados que los estudiantes adquieren conocimientos, ejercitan habilidades interactivas, comunicativas, metodológicas, utilizan estrategias cognitivas y finalmente presentan un producto como evidencia de desempeño. Se concluye que el método ABP es una estrategia útil para trabajar las competencias relacionadas con los avances biotecnológicos y con problemas ambientales y que se debe complementar con otras estrategias didácticas para abordar las demás competencias propuestas en el programa.

Palabras clave: Competencia, estrategia didáctica, método ABP.

Abstract

This paper describes the experience of applying the method PBL problem based learning as a teaching strategy to develop disciplinary and generic skills teaching unit that provides basic biology students attending Center for science and technology studies "Gonzalo Vázquez Vela" del IPN. The implementation of the PBL method was evaluated using an observation guide, obtaining as results that students acquire

* CECYT "Gonzalo Vázquez Vela", ESEQUIE IPN.

knowledge, exercise interactive skills, communication, methodological, cognitive strategies, and finally used a product presented as evidence of performance. We conclude that the PBL problem based learning method is a useful strategy for work-related skills and advances in biotechnology and environmental problems that must be supplemented with other teaching strategies to address the other tasks proposed in the program.

Key words: Skills, teaching strategy, method PBL.

Introducción

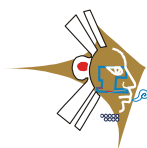
Debido a las demandas de la sociedad actual se requiere una educación orientada al desarrollo de herramientas que le permitan a los egresados desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos. Ante este reto se ha implantado un marco curricular común basado en competencias en el sistema nacional de bachillerato y recientemente se han reestructurado los programas de estudio en el nivel medio superior del IPN estableciéndose en ellos una propuesta metodológica de aprendizaje basado en competencias, que se implementó por primera vez en la unidad de aprendizaje Biología Básica que se imparte en el segundo nivel de las escuelas de nivel medio del Instituto Politécnico Nacional.

Para Laura Frade (2008) ser competente implica desplegar un desempeño que involucra emociones, pensamientos, conocimiento y actitudes. Si bien es cierto que dicho desempeño requiere el saber para ser efectivo, también lo es que esto es solo una parte del proceso para satisfacer las demandas del entorno.

Para favorecer el desarrollo de competencias que propone la reforma educativa antes mencionada se requiere que el rol que desempeñan los profesores de nivel medio incluya diseñar, elegir, aplicar y evaluar estrategias de aprendizaje adecuadas.

Debido a los grandes avances científicos y tecnológicos de la biología en los últimos años se requiere para el desarrollo de competencias de esta ciencia, de estrategias didácticas innovadoras que favorezcan el análisis, la reflexión y la adopción de actitudes y valores ante el impacto de éstos en la sociedad.

La estrategia didáctica elegida fue el método ABP, aprendizaje basado en problemas que tiene sus primeras aplicaciones en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's. Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la



educación médica. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento.

Desarrollo

El ABP consiste en la presentación de un problema, que generalmente es la descripción de un fenómeno o evento que puede observarse en la realidad, a un grupo pequeño de estudiantes, los cuales deberán resolver el problema utilizando sus conocimientos previos y con la búsqueda complementaria de información.

Con este método se pretende que los estudiantes por medio de un trabajo colaborativo se apropien del conocimiento. El papel del profesor en este método es ser creador de situaciones problemáticas y dirigir la actividad de los estudiantes.

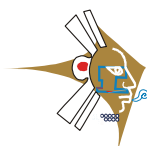
Papel del profesor en el método ABP

- Al profesor le corresponde diseñar o elegir y adaptar los problemas que permitan cubrir los temas y objetivos de la asignatura.
- Establecer la forma y reglas de trabajo y darlas a conocer a los estudiantes.
- Determina en que momentos del curso es adecuado aplicar los problemas y el tiempo que requieren los alumnos para solucionarlos.

En el ABP se hacen las siguientes sugerencias para el diseño del problema:¹

- Se deben contemplar los objetivos del programa de la asignatura
- El problema debe estar relacionado con problemas o situaciones cotidianas.
- El tema elegido para diseñar el problema debe despertar el interés y motivar a los alumnos.
- Los temas deben ser controversiales para propiciar el planteamiento de diferentes opiniones.
- El problema debe propiciar que los alumnos utilicen conocimientos previos.

¹ Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.



- La complejidad y extensión del problema debe ser determinada por el profesor. El profesor debe supervisar que los alumnos no se dividan el trabajo y cada uno se ocupe únicamente de su parte.

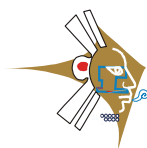
Papel de los estudiantes en la solución del problema²

- El procedimiento para la solución del problema inicia con la lectura y análisis del mismo.
- El análisis les permitirá identificar los objetivos de aprendizaje que se deben lograr con problema planteado por el profesor.
- Determinar que conocimientos previos tienen sobre el problema cada uno de los integrantes del equipo y elaborar un listado.
- Determinar que se requiere para enfrentar al problema, plantearse una lista de preguntas de lo que se necesita saber para poder solucionar el problema, así como conceptos que necesitan dominarse.
- Elaborar un plan de trabajo con las actividades que se realizarán para la búsqueda de información requerida para la solución del problema y para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Buscar y recopilar información en diferentes fuentes para cubrir los objetivos de aprendizaje y resolver el problema.
- Analizar la información recopilada en trabajo colaborativo.
- Determinar si con la información recabada se puede solucionar el problema o es necesario buscar más información para solucionar el problema.

Metodología

Para la implementación del modelo basado en competencias en las escuelas de nivel medio del Instituto Politécnico Nacional recientemente se reestructuraron los programas de estudio. En lo que respecta al programa de biología, a los principios biológicos de esta disciplina se incorporaron contenidos y competencias relacionadas con los avances científicos y tecnológicos de los últimos años como; células madre, clonación, transplantes,

² Ibid.



biodiversidad, ingeniería genética, transgénicos, así como temas relacionados con los problemas ambientales.

Para el desarrollo de las competencias en el aula Laura Frade explica que el docente debe crear escenarios de aprendizaje o situaciones didácticas que lleven a los estudiantes a analizar la realidad de modo que al hacerlo construyan desempeños que los lleven a responder activamente.

En la planeación para elegir la estrategia didáctica más pertinente, los profesores de la academia identificaron en la unidad de aprendizaje la competencia a desarrollar, determinaron los indicadores de desempeño, el material a utilizar y la forma de evaluar el desarrollo de la competencia.

Durante planeación también separaron los elementos con los que cuenta una competencia: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Finalmente la estrategia didáctica elegida fue el método aprendizaje basado en problemas

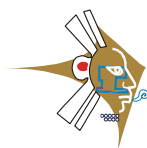
Los profesores de la academia se dieron a la tarea de elegir problemas ya elaborados por lo que fue necesario adaptarlos a los contenidos y competencias de nuestro programa, así como al nivel de nuestros alumnos.

Se determinó que el tiempo para trabajar con cada problema sería de 4 semanas y que solo se trabajaría con dos problemas durante el semestre. Se destino una hora para la presentación del problema y media hora semanal las siguientes tres semanas dentro de las clases presenciales para que los estudiantes trabajaran colaborativamente en la resolución del problema.

El método de aprendizaje basado en problemas se trabajo con alumnos de segundo semestre que cursaron la asignatura Biología básica en el CECyt “Gonzalo Vázquez Vela” durante el semestre febrero a Junio del 2010. A los profesores de cada grupo les correspondió coordinar la formación de equipos de 5 a 6 integrantes cada uno y explicar el procedimiento a los alumnos. Así como establecer las reglas y tiempos de trabajo dependiendo de la extensión y complejidad del problema.

Durante la aplicación del método al profesor de cada grupo le correspondió ser un guía y facilitador y orientador del proceso.

En cada una de las sesiones de trabajo colaborativo el profesor registro en una guía de observación el desempeño de los equipos y solicitó un producto para llevar un

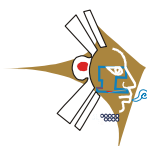


seguimiento del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Al finalizar las cuatro sesiones de trabajo se entregó un producto final por equipo.

La evaluación del proceso fue formativa ya que no solo se evaluaron resultados, sino todo el proceso de enseñanza aprendizaje incluyendo profesores, alumnos, trabajo colaborativo, productos parciales y producto final.

Ejemplo de la planeación de una competencia disciplinar del programa de la unidad de aprendizaje biológica básica.

UNIDAD 2: CONTINUIDAD DE LOS SERES VIVOS			
COMPETENCIA PARTICULAR: Explica los principios básicos de los procesos para la continuidad de los seres vivos, a través de su aplicación en diferentes contextos.			
RESULTADO DE APRENDIZAJE PROPUESTO (RAP) I. Describe las formas de reproducción que permiten la perpetuación de las especies, ubicando al ser humano en su contexto reproductivo.			
Conocimientos Concepto reproducción Tipos de reproducción División celular Variantes de reproducción asexual Genética	Habilidades y Destrezas Comprende el proceso de la reproducción Analiza al organizar la información de acuerdo a criterios establecidos acerca de los tipos de reproducción e identifica sus atributos Identifica relaciones en tipos de división celular Sintetiza al hacer inferencias a partir del ejemplo de reproducción que se presenta en el problema Interpreta basándose en sus conocimientos de genética Se expresa en forma oral y escrita. Argumentar y defiende sus opiniones para llegar a acuerdos. Se organiza para desarrollar el trabajo colaborativo,	Actitudes y valores Muestra interés en resolver el problema Participa y se involucra en la actividad Muestra respeto y tolerancia a las opiniones de sus compañeros	Indicadores de desempeño Comprende el proceso de la reproducción Identifica los tipos de reproducción de acuerdo a sus características. Reconoce las variantes de la reproducción asexual. Reflexiona acerca de la influencia de la información genética en las características físicas de los seres vivos.



Situación didáctica: Método aprendizaje Basado en problemas

El Día De La Sorpresa³ (fragmento)

El doctor Chiszar es herpetólogo, el día de la sorpresa se acerco a una caja de vidrio que contenía una serpiente de cascabel listada hembra, venenosa pero relativamente poco agresiva. El doctor había criado a esta serpiente desde que tenía dos días de nacida, cuando no era más grande que una lombriz. Ahora al asomarse a su jaula se asombro al ver una pequeña serpiente de cascabel recién nacida junto a la serpiente hembra de 76 centímetros de largo. Pese a que nunca había tenido contacto con una serpiente macho. Al igual que los demás crótalos las serpientes de cascabel no ponen huevos, sino que dan a luz a sus crías vivas.

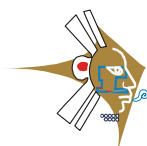
Conflicto cognitivo:

- Explica cómo fue el proceso de reproducción de la serpiente y porque ocurrió esto.
- ¿Consideras que este es un suceso normal o ocurrió algún error en la reproducción?
- ¿Si ocurrió un error en la reproducción, cuál fue?
- ¿Son estas crías genéticamente idénticas a su madre? Explica porque.
- ¿Consideras que este caso tiene alguna relación con la clonación, por qué?

Secuencia didáctica

- 1.- Se presenta a los alumnos el problema
- 2.- Se plantea el conflicto cognitivo a resolver
- 3.- Los alumnos discuten en trabajo colaborativo y a partir de los conocimientos previos que tienen sobre el tema.
- 4.- Los alumnos determinan que conocimientos tienen y que conocimientos requieren para la solución del problema planteándolos en forma de preguntas.
- 5.- El profesor asesora a los alumnos acerca de la forma de trabajar con este método.
- 6.- A partir de la lista de preguntas los integrantes de cada equipo se organizaron para realizar una investigación documental en diferentes fuentes de información.
- 7.- En una segunda clase se analiza en trabajo colaborativo la información recabada y se determinó si es suficiente para responder el problema o si se requiere más información.
- 8.- Se realiza plenaria para la integración de resultados y la comprensión de la reproducción en la perpetuación de las especies, induciendo la reflexión sobre el contexto reproductivo del ser humano, a través de preguntas integradoras.

³ Audesirk Teresa, Biología Ciencia y Naturaleza, Ed. Pearson Prentice Hall, México 2004, pág. 175.



Durante la aplicación del método para el desarrollo de competencias de biología encontramos tanto dificultades y beneficios que describimos a continuación.

Los problemas relacionados con los temas de biología de nuestro programa que existen en la literatura generalmente están redactados en inglés y no son adecuados al nivel ni al contexto de nuestros estudiantes. Por lo que los profesores refieren dificultad en el diseño, elección y adaptación de los problemas.

La implementación del método ABP no ha sido fácil ya que hemos encontrado cierta resistencia al cambio tanto en alumnos como en los profesores.

Los estudiantes en su mayoría refieren que no conocen el método ABP y pocos recuerdan haberlo trabajado en otras asignaturas, por lo que la primera vez que se aplicó observamos resistencia a utilizarlo, que se manifestó en la falta de participación en la mitad de los integrantes de los equipos.

Otro problema al que nos enfrentamos, a pesar de que cada vez es más frecuente el trabajo en forma colaborativa en la mayoría de las asignaturas, es la tendencia a dividirse el trabajo entre los integrantes del equipo.

A pesar de los problemas presentados para la implementación del método, conforme los alumnos se familiarizaron con el, la mayoría de los integrantes de los equipos participaron activamente, mostraron interés y poco a poco se involucraron en el problema.

Otra ventaja del método ABP es que los alumnos no recibieron la información de los temas ya desarrollada por lo que se vieron obligados a buscarla, analizarla y organizarla para resolver el problema y a pesar de que requirieron más tiempo para aprender el tema, el conocimiento fue más profundo y el tema se abordó desde diferentes aspectos, biológico, social, histórico y económico.

Con lo que respecta al desarrollo de habilidades y uso de estrategias por parte de los estudiantes que junto con los conocimientos son esenciales para adquirir las competencias, los maestros que participamos coincidimos que debido a que la resolución del problema se realizó en trabajo colaborativo, los alumnos ejercitaron habilidades lingüísticas y emplearon estrategias interactivas y comunicativas, ya que para intercambiar información se tuvieron que expresar en forma oral y escrita, hacer preguntas, escuchar y atender a sus compañeros, plantear dudas, solicitar ayuda al profesor y a sus compañeros, discutir, plantear opiniones, argumentar y defender sus opiniones y lograr llegar a acuerdos.



Con lo que respecta a las habilidades metodológicas los equipos en mayor o menor medida tuvieron que organizarse para desarrollar el trabajo colaborativo, organizar la información con la que contaban, planear para la búsqueda de información, determinar, lugar y horario para realizar trabajo extraclase. Así mismo el análisis y síntesis de la información recabada para la resolución del problema permitió ejercitar las estrategias cognitivas

Tanto por el tema del que deriva el problema como por la necesidad de interactuar con los compañeros de equipo, el método ABP propicia la practica de valores como respeto, tolerancia y responsabilidad.

Conclusiones

En la implementación del modelo educativo basado en competencias se han propuesto estrategias innovadoras pero estas requieren ser aplicadas en el aula para su evaluación y de esta forma identificar ventajas y desventajas con la intención de mejorar los resultados de su aplicación.

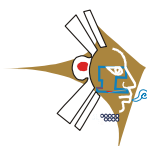
Con el método ABP los alumnos se involucran en el problema y en la adquisición del conocimiento, y aunque requieren más tiempo para trabajar los temas planteados en los problemas y para adquirir los conocimiento, estos son más amplios y el tema se aborda desde diferentes aspectos, biológico, social, etc.

Los alumnos ejercitan habilidades lingüísticas, metodológicas y emplean estrategias interactivas, comunicativas y cognitivas.

El método ABP es útil para abordar temas que requieren análisis, reflexión y tomar una postura, por lo que consideramos que favorece desarrollo de competencias de biología sin embargo el profesor debe decidir cuando aplicarlo.

El método ABP es ideal para analizar los avances científicos y biotecnológicos con una actitud responsable y ética que permita a los alumnos adoptar valores y normas de comportamiento respecto a la intervención de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

El método ABP debe ser un complemento de otras estrategias y métodos didácticos para propiciar el desarrollo de competencias de biología.



Referencias

- Audesirk Teresa, Biología Ciencia y Naturaleza, Ed. Pearson Prentice Hall, México 2004, pág. 175
- Claxton Gay, Pozo, Gómez, (1994) Educar mentes curiosas, aprender y enseñar ciencias, Ediciones Morata SA, Madrid
- Correa Reina José Raúl, Zayas Ruiz Martha, Aprendizaje Basado en Problemas en Química General, Comportamiento de algunas cualidades de la Acción, www.educar.org/articulos/aprendizajequimica.asp
- Frade Rubio Laura (2008) Desarrollo de competencias en educación desde preescolar hasta bachillerato, Ed. Inteligencia educativa, México.
- Guillén Fredo Carlos (2004) Algunos Aspectos a Considerar en la Enseñanza de la Biología.
- Guzmán Jesús Carlos, Modelos e Implicaciones Curriculares de la Educación Basada en Competencias (EBC). Texto de Apoyo Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.
- Pimienta Julio (2007) Metodología Constructivista, Guía para la planeación docente, Pearson, México.
- Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.





Fortalecimiento didáctico de las competencias docentes: una experiencia de extensión en el marco de la acreditación de la calidad de la enseñanza de la ciencia política, en la Universidad de Costa Rica.

[REGRESAR](#)

*Arama Aurora Colón Peña**

Resumen

Este trabajo presenta los alcances del Proyecto “Fortalecimiento de las competencias docentes”, iniciativa encaminada a contribuir al mejoramiento de la cultura del aseguramiento de la calidad de la enseñanza de la Ciencia Política a partir del intercambio y la actualización de conocimientos en la Universidad de Costa Rica (UCR). Emerge de las necesidades de formación didáctica identificadas en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de la carrera ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), para propiciar los cambios que requiere la institución y la comunidad académica, en el marco de la extensión universitaria. Mantiene alianzas en planes de trabajo conjunto con el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la UCR, la Sociedad Latina de Comunicación en Tenerife, España; y dispone para su accionar de las estipulaciones del “Memorando de Entendimiento de Colaboración Académica y de Investigación” y del Acuerdo Específico entre Universidad de Costa Rica (Escuela de Ciencias Políticas) y la Universidad de La Laguna (Facultad de Educación), en España, para impulsar la reflexión sobre la internacionalización y escenarios futuros en torno al fortalecimiento del quehacer académico y proponer otras alternativas que hagan competitiva la práctica docente a nivel nacional como internacional.

*Doctora en Comunicación y Paz, (Universidad para la Paz); Universidad de Costa Rica Magister Scientifcae en Ciencia y Tecnología de Alimentos, (INCAP/Universidad de San Carlos de Guatemala); M.Sc. en Medición, Evaluación e Investigación Educativas (Universidad del Valle de Guatemala) y Licenciada en Química (Universidad Autónoma de Santo Domingo). Asesora y Coordinadora en Autoevaluación y Acreditación de Facultad de Educación y de la Escuela de Ciencias de la Computación e informática. Responsable del Proyecto “Fortalecimiento Didáctico de las Competencias Docentes” de Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, Consultora y conferencista de Organismos Internacionales. Cuenta con publicaciones científicas en sus áreas de formación Correo electrónico: aracolpe@gmail.com/arama.colon@ucr.ac.cr

Abstract

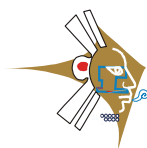
This paper presents the scope of the project entitled "Strengthening the teaching skills", an initiative to help improve the culture of quality assurance in teaching political science from the exchange and updating of knowledge at the University of Costa Rica (UCR). The project emerges from the didactic training needs identified in the self-assessment process for accreditation before to be submitted to National Higher Education Accreditation board (SINAES) to facilitate the changes required by the institution and the academic community, within university extension. The project maintains partnerships with the following institutions: the Institute for Research in Education (INIE) at UCR, the American Society of Communication in Tenerife, Spain, and its agreement for stipulations of the "Memorandum of Understanding on Academic and Research collaboration between the University of Costa Rica (School of Political Science) and the University of La Laguna (Faculty of Education) in Spain, to promote reflection on globalization and future scenarios on the strengthening of academic and propose other competitive alternatives to foster quality teaching practice to national and international level.

Key words: Quality .skills, accreditation.

Introducción

Los proyectos de formación didáctica para el personal académico en la educación superior universitaria en Latinoamérica, han ido gestándose a ritmos diferentes, lo que ha producido resultados muy diferenciados en el mejoramiento de la práctica docente en todas las disciplinas, y en la búsqueda intelectual permanente. Lo anterior, sin menoscabar una educación superior universitaria de mejor calidad que se ajuste a los parámetros y requerimientos internacionales.

En este sentido, considero importante intentar recorrer algunos de los fundamentos de la Educación Superior en Costa Rica, cuyo crecimiento fundamenta la necesidad de impulsar e internacionalizar acciones de formación pedagógico-didáctica, con base en el otorgamiento de plena autonomía que la Constitución Política de Costa Rica delega en las universidades tanto públicas como privadas; para manejar sus actividades y recursos. Lo anterior, porque en comparación con la de otros países de América Latina; la historia de la educación superior en Costa Rica es una historia dividida. Comienza con una primera con el surgimiento de la Universidad de Santo Tomás, en 1843, una segunda de 1888 a 1940, una tercera etapa de 1940 a 1972, una cuarta de 1972 a 1992 y una quinta desde ese último año



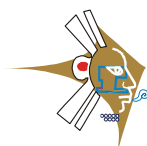
hasta nuestros días. La división obedece en parte a razones institucionales y, también, a otras de naturaleza política y académica. (Jofré V., A. (1994).

Luego y con el propósito de impulsar el desarrollo de otros niveles antecedentes, cierra en 1888; para resurgir en 1940 con una institución pública, la Universidad de Costa Rica, seguida a partir de 1971 del Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal, las tres de carácter público. Posteriormente en el 2009 se creó la Universidad Técnica Nacional, producto de la unión de la mayoría de colegios parauniversitarios del país.

En 1974 se firma el convenio de coordinación y se crea el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), integrado por los cuatro rectores de las cuatro universidades públicas de ese entonces, y se crea la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), como instancia técnica responsable de la coordinación y planificación de la educación superior universitaria estatal en el país, así como de la aprobación, evaluación y cierre de carreras de las universidades públicas.

Al año siguiente se crea la primera universidad privada del país, que fue la única durante diez años. En 1981 y con el propósito de regular a las universidades privadas, la Asamblea Legislativa introduce una nueva figura, la del Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (CONESUP), adscrito al Ministerio de Educación (MEP). En el CONESUP participa el Ministro de Educación, un representante del CONARE, de las universidades privadas, del Ministerio de Planificación Nacional y de los colegios profesionales. A partir de 1985 y hasta el año 2010 se crearon 50 nuevas universidades privadas, producto del aumento en la demanda en el ingreso a la educación superior, y la reducida capacidad instalada de las universidades públicas para satisfacer esa demanda.

Al mismo tiempo, se desarrollan las instituciones de educación superior (IES) no universitarias (parauniversitarias), creadas para ofrecer carreras cortas de dos o tres años para quienes no hayan completado la educación secundaria, sin detrimento de que esta opción sea también ofrecida por las universidades. Entre 1969 y 1980 se crearon cuatro IES públicas no universitarias. En 1980 se aprueba la Ley 6541 que le confiere carácter de instituciones de educación superior parauniversitaria a las instituciones que reconozca el Consejo Superior de Educación, órgano encargado de autorizar la creación, la supervisión y la supresión de las carreras que ofrecen las instituciones parauniversitarias estatales y



privadas (Mora, 2006)¹. En el año 2005 se contabilizaban 7 instituciones parauniversitarias públicas y 50 privadas.

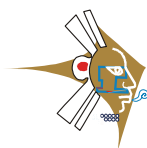
Es importante mencionar, que en ese contexto de transformación de la realidad de la educación superior y su demanda; el desarrollo de proyectos para el fortalecimiento didáctico de las competencias docentes del profesorado universitario e heterogéneo, porque no existe una instancia que regule y sistematice la obligatoriedad de actualización en este rubro, a excepción del profesorado que aspira ascender a la categoría de docente en Régimen académico (propiedad) en el escalafón docente en las universidades públicas; no así en las privadas. Hasta el momento y al cierre de este trabajo, no se exige en las universidades públicas ni privadas la formación continua en didáctica universitaria a su profesorado; a pesar de que en el caso de las públicas si lo exigen para los docentes en propiedad. Los esfuerzos en este sentido, corren a cuenta y criterio de cada profesor(a); pero no a nivel institucional.

En Costa Rica, existen cinco universidades públicas creadas entre 1940 y 2009, las cuales tienen 47 sedes regionales, 33 de las cuales son de la Universidad Estatal a Distancia, y están bajo la coordinación del CONARE a través de la OPES (Macaya, 2006: 2); en contraposición con 51 universidades privadas autorizadas por el CONESUP, órgano responsable de la aprobación del funcionamiento de instituciones y programas; (Conesup, 2011); que coexisten con 5 universidades internacionales: Universidad para la Paz, Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE), Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP), el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) y la Universidad EARTH.

Igualmente, existen dos tipos de entidades parauniversitarias; los colegios universitarios que son financiados y administrados directamente por el Estado y los centros parauniversitarios de enseñanza privados reconocidos por el Consejo Superior de Educación del Ministerio de Educación Pública (MEP), instancia a la que le compete autorizar su creación y aprobar sus carreras, así como vigilar e inspeccionar su funcionamiento. El objetivo de estas instituciones parauniversitarias es ofrecer carreras cortas: de dos o tres años de duración.

1 Mora, J. (2006) La educación superior no universitaria en Costa Rica. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC / UNESCO).

2 Macaya, G. (2006). Proyecto Informe de la Educación Superior en Iberoamérica 2006: Costa Rica: Estudio Nacional. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).



El crecimiento de las universidades tuvo un impacto democratizador, ya que incrementó las oportunidades de formación profesional de miles de jóvenes costarricenses. No obstante, produjo resultados negativos, ya que esa masificación de la oferta de educación superior universitaria, por lo general, no preservó la excelencia de la calidad en la formación didáctica del profesorado en el deterioro de la calidad de la docencia y la producción de materiales didácticos. En este contexto, surgen los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de la calidad, mismos que involucran la búsqueda de información, el diseño de estrategias educativas tales como programas debidamente estructurados, estrategias y ambientes adecuados de aprendizaje, y una interacción entre las instituciones evaluadas y los evaluadores.³

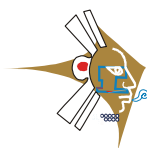
En el caso de Costa Rica, el organismo que tiene a su cargo los procesos de acreditación en Costa Rica es el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior)⁴. SINAES. y de los programas de capacitación relacionados con el fortalecimiento didáctico de las competencias docentes (planeamiento, didáctica, recursos para el aprendizaje, entre otros), elementos que constituyen un aspecto de los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior, que forma parte del plan de desarrollo para el personal académico; con el propósito de estimular la formación en áreas de interés, la obtención de grados académicos superiores y el mejoramiento en aspectos de didáctica universitaria.

1. Antecedentes y creación del Sistema Nacional Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica (SINAES)

El surgimiento de mecanismos de regulación y aseguramiento de la calidad en educación superior universitaria, surge como resultado de los cambios que ha experimentado Costa Rica en este contexto en los últimos 30 años. Este antecedente es el punto de partida que permite desde la segunda mitad de la década de los ochenta; iniciar la discusión sobre los procesos de acreditación que se concretan con el surgimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y la conformación del primer Consejo

³ Disponible en: http://www.sinaes.ac.cr/sitios_interes/maceciliadobles.pdf

⁴ Al respecto véase: Revelo Revelo, J.(2002). Sistemas y Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica, Reto de Garantía y de Fomento de la Calidad. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf



Nacional de Acreditación, con plena independencia de criterio en las decisiones de acreditación y sus procedimientos.

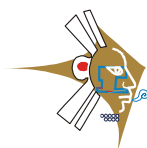
En respuesta a estos cambios en el entorno educativo a causa del incremento de la oferta universitaria privada, se genera un ambiente de incertidumbre en torno varios elementos importantes: la calidad de la oferta académica; la presión del Gobierno por establecer un sistema de rendición de cuentas a las universidades estatales como requisito para el otorgamiento de ciertos fondos; y la apertura comercial y competitividad internacional en el marco de la globalización. La conjunción de los elementos anteriores ha ido generando un aumento del comercio de servicios, que exigen como garantía una formación profesional de calidad sujeta a altos estándares, movilidad, visión universal y conocimiento de su entorno.

Igualmente, el análisis de la capacidad de respuesta de la educación superior a las necesidades sociales y económicas del país, ante una sociedad en evolución, que cuestiona con criticidad y exige cuentas a la universidad.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación, también han generado reconocimiento y atención con los compromisos de las instituciones de educación superior con los procesos de mejoramiento continuo. Principalmente, como resultado de un cuestionamiento a la calidad, en principio percibida como una crisis de expansión de la educación superior dada en Costa Rica, asociada a la masificación y a los avances en la ciencia, la tecnología, la producción acelerada, nuevas formas de organización y desarrollo de los procesos educativos a través del acceso; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la internacionalización de la educación superior.

Con el propósito de revitalizar el sistema educativo, e ir procurando la participación de todas las personas involucradas en la formulación de políticas y en la prestación de servicios; gracias a la intervención del Estado, en Costa Rica se cuenta con dos leyes que respaldan y apoyan los procesos de acreditación de la calidad universitaria

La Ley Nº 8256, que le otorga el carácter de órgano oficial de acreditación (aprobada en el 2002) que le otorga independencia legal al SINAES reconociéndole su condición de “SISTEMA” y su carácter “NACIONAL” así como su naturaleza jurídica como parte del sistema de educación superior universitario estatal costarricense que goza de autonomía, mediante su adscripción legal al CONARE. Esta Ley le confiere al SINAES la categoría de órgano de interés público, cuya misión primordial es acreditar, con carácter oficial, las



carreras y programas universitarios que cumplan con los requerimientos de calidad que establezca el SINAES.

- Y la Ley Nº 8798 del viernes 16 de abril, 2010 de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). que otorga financiamiento adicional permanente, sólido y seguro; a partir del cuarto año de su aprobación. Este monto se calculará como equivalente al cero coma cincuenta por ciento (0,50%) del Fondo especial para el financiamiento de la educación superior estatal (FEES). La ley establece además, que el Estado costarricense y sus instituciones seleccionarán y contratarán preferentemente al personal graduado de carreras oficialmente acreditadas por el SINAES fue aprobada por votación unánime en la Asamblea Legislativa el pasado 5 de marzo de 2010; traerá grandes beneficios a miles de personas que actualmente se preparan a nivel profesional ó técnico en instituciones universitarias y parauniversitarias costarricenses.

Actualmente, hay 56 universidades (públicas y privadas) con una oferta que ronda las 1.400 carreras, por lo que Costa Rica es el país con mayor número de estos centros de estudio per cápita a nivel latinoamericano.

2. Contextualización del proyecto en la Escuela de Ciencias Políticas

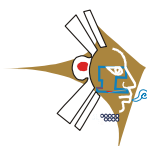
2.1. Prácticas de internacionalización

El Proyecto tiene las siguientes características propias que le apropian de innovación e internacionalización:

1) Emerge de las debilidades identificadas en la consulta realizada a los docentes y estudiantes por el Centro de Evaluación Académica (CEA), que acorde a la Resolución 7042 se constituye en garante de los procesos del proceso de autoevaluación con fines de acreditación de la carrera ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

2) Estimula y promueve mecanismos para mejorar la práctica docente de la enseñanza de la ciencia política; y producir materiales relevantes, pertinentes e innovadores en la docencia;

3) Cuenta con un programa autorizado por el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Universidad de Costa Rica (UCR) que no sustituye al curso



de Didáctica para docentes que aspiran a Régimen Académico e impartido por el mismo DEDUN a lo interno de la institución dentro y fuera de Costa Rica.

4) Sus acciones van dirigidas a la población docente interina, porque quienes ya forman parte del Régimen Académico, han recibido cursos de Didáctica Universitaria que imparte el DEDUN, dentro de un programa adscrito a la Vicerrectoría de Acción Social dirigido a los profesionales que laboran en los procesos de docencia universitaria dentro y fuera de Costa Rica. Lo anterior, no obsta para que participe el profesorado en régimen académico en general; con el propósito a de actualizar sus conocimientos y mejorar sus competencias docentes en las actividades que brinda el proyecto, mismo que se acerca al cumplimiento del estándar del ente acreditador, que estipula que el 70% de la población docente debe haber recibido cursos de formación didáctica a nivel superior universitario.

5) Tiene un convenio de “Acuerdo Específico para Contribuir al fortalecimiento de la calidad en la enseñanza de la Ciencia Política”, con la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL) en Tenerife, Islas Canarias, España, firmado por las partes el 11 de enero del 2011 y vigente hasta el 11 de enero del año 2014. Los alcances de acuerdo para el cual se continúan articulando acciones para el año 2012, abarcan:

- El intercambio de académicos visitantes.
- Formar y actualizar los conocimientos de los profesionales vinculados a las tareas de Metodología enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Política.
- Elaborar planes de trabajo para fortalecer la cooperación y el intercambio de información de las experiencias entre las partes.

7) Rey Juan Carlos, e Madrid España, en noviembre de 2009, el inicio de planes de trabajo conjunto.

El proyecto presenta dos actividades formativas anuales, de 20 horas cada una, tiempo proyectado para alcanzar los objetivos en la modalidad teórico-práctica, mediante metodologías activas y reflexivas con la utilización de estrategias didácticas y el uso de la tecnología como herramienta para el aprendizaje.

Se utiliza una metodología participativa interactiva que permite la inserción real de los participantes en el proceso de reflexión acerca de su propia práctica docente, determinando así cuáles son sus necesidades, sus capacidades, sus limitaciones y, a partir de allí, rediseñar cada curso. Se emplean dinámicas de grupo entre los participantes, a objeto de intercambiar objetivos comunes y experiencias y análisis de casos.



Por la naturaleza de cada uno de las tres actividades, la evaluación se realiza bajo un proceso formativo. La participación responsable, la reflexión y las relaciones que desarrolle el docente de los procesos de aprendizaje con su propia práctica, así como la presentación de tareas, síntesis reflexivas y ejercicios escritos darán como resultado la aprobación del curso.

Inscrito en el marco de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica, el proyecto cuenta con un programa conformado por **tres ejes fundamentales**, identificados como debilidades en la enseñanza de la carrera en el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación; a saber:

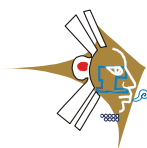
- 1- Fortalecimiento didáctico de competencias docentes,
- 2- Eje Transversal ético en la formación docente universitaria.

Fortalecimiento didáctico de competencias docentes

Es en ese contexto, que la Comisión de Autoevaluación y Acreditación de la Escuela de Ciencias Políticas, en ese entonces coordinada por la autora, diseñó y elaboró un programa para el fortalecimiento didáctico de las competencias docentes del personal docente de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas, el cual se sometió a análisis y validación ante el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), de la Universidad de Costa Rica (UCR); mismo que fue aprobado mediante el Oficio EFD.D.U. 353-2008 en el mes de febrero de 2009.

Dentro de este compromiso, la enseñanza de la ciencia política se dirige a la promoción de la integración teórico-práctica de los elementos multifactoriales del proceso educativo, así como al establecimiento de las condiciones que ha de reunir la capacitación didáctica en esta disciplina. Esta orientación, facilita que puedan darse los cambios que requiere la carrera en el contexto de las demandas de la sociedad costarricense y sus instituciones, mediante un proceso que privilegie la calidad educativa en el marco de la acreditación de la calidad; en la que el aspecto de aplicación del eje transversal ético fue calificado como “insuficiente”, en el ámbito de la consulta al estudiantado tanto en el proceso de evaluación interna como externa por el ente acreditador.

Las actividades de este eje pretenden analizar la fundamentación teórica de la Didáctica Universitaria para el fortalecimiento de las competencias docentes, con enfoque sistémico interdisciplinario a los aportes de la Ciencia de la Educación; en función al



diseño, desarrollo y evaluación de los aprendizajes. Para ello articula los siguientes objetivos:

- 1- Conocer sobre temas relacionados con la didáctica y las metodologías educativas más adecuadas a nivel universitario.
- 2- Estudiar y reconocer los métodos y técnicas de estudio que se ajustan a la realidad y características de los estudiantes de Ciencias Políticas.
- 3- Detectar debilidades del proceso educativo presentes en los Programas de curso.

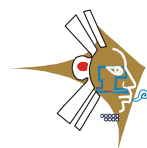
Este eje presenta un curso anual en el que se pretende que el participante:

- Identifique concepciones y enfoques educativos aplicables al proceso de estimulación y perfeccionamiento de la educación universitaria.
- Manifieste valores éticos, apertura y creatividad en su desempeño personal y técnico-docente.
- Analice los aportes de las teorías del aprendizaje y la importancia de incorporarlos a la acción educativa en su práctica docente.

Eje Transversal ético en la formación docente universitaria

El Eje Transversal ético”, surge en este proyecto como debilidad identificada en el proceso de autoevaluación. Como estrategia curricular, facilita la contextualizando de los contenidos y los objetivos de los programas de formación por medio de situaciones o temas dinámicos, emergentes de las realidades sociales, culturales, políticas, tan cambiantes y tan imprevisibles que plantean problemas de actualidad de la enseñanza

El proyecto, presenta una visión dialógica, transdisciplinaria, y multidisciplinaria de los ejes transversales como estrategia para atender la diversidad y promover el desarrollo integral del sujeto en formación. Se concibe el eje transversal ético, como estructuras esparcidas el plan de estudio, donde lo cognoscitivo pasa a un plano referencial y orientador de una praxis consciente que se nutre de una razón práctica para la formación de valores éticos, comportamientos prosociales, desempeños ciudadanos, espíritu nacionalista, solidaridad, cooperación y compromiso con los entornos globales mundiales.



El documento de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI, subraya la necesidad de diversificar los modelos de educación superior, tanto para atender la demanda, como para brindar a los y las estudiantes las bases y la formación necesaria para responder a los desafíos de la sociedad actual. Con base en lo anterior, la transversalidad surge como una respuesta de la Escuela de Ciencias Políticas en su Compromiso de Mejoramiento a las demandas crecientes del eje transversal ético en su plan de estudios. Esto, con el propósito de contribuir a la consolidación en, y desde la carrera, de una cultura de calidad que forme ciudadanos conscientes y proactivos de sus responsabilidades individuales y como integrantes del colectivo social; acorde con la percepción que tiene los grupos de sus necesidades y de sus potencialidades.

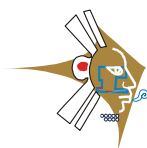
Así mismo se muestra la resistencia al cambio como fenómeno social y cultural frente a las “nuevas metodologías” de enseñanza. Resistencia que tiene explicación en el desconocimiento de la información o en el limitado conocimiento del profesorado sobre estrategias de formación en la aplicación del eje transversal en los programas de los cursos que imparte.

De allí que en el proyecto se enfoca hacia la construcción epistemológica de los ejes transversales como competencia del docente y la forma de contextualizar la experiencia de este eje en cada programa de los cursos que imparte. Este último elemento ha sido posible, porque la Universidad de Costa Rica en su política aborda el eje transversal ético como una representación del conjunto de valores, actitudes y comportamientos éticos, más importantes, que deben ser educados y formados en los estudiantes. Al respecto,

Las actividades formativas de este eje se orientan a promover el intercambio y la reflexión conjunta sobre las problemáticas centrales que atraviesa el profesorado en el mejoramiento de su práctica como planificadores, docentes y evaluadores mediante el desarrollo de metodologías sugeridas para la aplicación de la transversalidad ética; para contribuir al logro de la excelencia académica, tomando como partida la reflexión acerca de su propia labor.

Para el logro de este propósito, el proyecto plantea cuatro objetivos puntuales:

1. Discernir sobre el marco conceptual de los Ejes o temas transversales en el currículum
2. Identificar los contenidos que debería plantearse un currículo desde el eje transversal ético.



3. Reflexionar sobre la relación del eje transversal ético y las áreas curriculares de las Ciencias Políticas.

4. Diseñar estrategias para implementar el eje transversal ético en la carrera de Ciencias Políticas.

Se pretende que mediante el cumplimiento de los objetivos anteriores el personal académico analice los aportes del eje transversal ético, conozca algunas posibilidades didácticas para su implementación en las Ciencias Políticas y la importancia de integrarlo a la acción educativa en su práctica docente;

También, porque es posible adaptar el currículo de la carrera de Ciencias Políticas en función de las propias características de su contexto, respondiendo a las diferentes necesidades tomando en cuenta la diversidad cultural, social y económica.

En este sentido las actividades de formación al profesorado en este, pretenden orientar la incorporación de los ejes transversales en la formación docente de la Escuela de Ciencias Políticas, considerando que hacen referencia específica a problemáticas relevantes que tiene nuestra sociedad y que afectan directamente al alumnado.

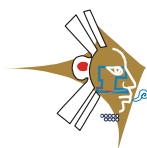
Lo anterior, permite entender la ética como un proceso de construcción de referentes axiológicos contextuales y consensuados que nacen de las necesidades propias de las prácticas humanas y de los procesos colectivos de construcción social., aportando su reflexión y juicios en la orientación de la toma de decisiones para que tales prácticas conduzcan hacia la colaboración, conciencia y la humanización.

Se previó la posibilidad de continuar la experiencia, de acuerdo con los resultados del proyecto en sus primeros dos años, lo cual se manifestó en la necesidad de realizar talleres de actualización, con el fin de discutir los temas prioritarios para los participantes con base a sus propias experiencias y necesidades a nivel de aula.

Resultados

En las actividades del proyecto han participado treinta y cuatro docentes de la carrera, en su mayoría mujeres. No se retiró ningún participante.

El personal académico participante ha demostrado interés en el análisis de las situaciones que enfrentan cotidianamente en su trabajo con estudiantes de ciencia política,



la vocación para organizarse y plantear soluciones a los problemas de su propia práctica pedagógica en forma conjunta en este primer año de trabajo.

Los resultados de la experiencia orientan hacia la necesidad imperativa de aprovechar los conocimientos y la trayectoria práctica de los y las docentes, con el fin de reflexionar sobre temas tan amplios y variados como los que atañen a la formación en docencia y didáctica universitarias; que les permita realizar investigación con sus estudiantes en las asignaturas que imparten, con el fin de identificar en su propia experiencia, los problemas que afectan su práctica docente desde su vivencia y testimonio

Conclusión

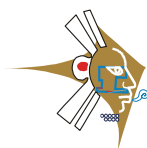
Se concluye que el proyecto, en este primer año, logró los objetivos propuestos, y materializó parte de las preocupaciones de un grupo de docentes y estudiantes que emergieron del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de la carrera de Ciencias Políticas, que aspira a tener mayor injerencia en la definición de políticas, en la planificación de actividades y en el replanteamiento de estrategias educativas, que logren mejorar la calidad de los cursos para la población estudiantil en referencia.

Las expectativas de la experiencia se proyectan hacia un aumento de las exigencias fortalecimiento docente en el campo de la didáctica universitaria, a causa del creciente interés para realizar investigaciones y experiencias de terreno pro el propio docente, en el marco de la docencia, acción social y extensión de la Universidad de Costa Rica.

Para la Escuela de Ciencias Políticas, resulta de suma importancia el proceso descrito en esta experiencia, para elaborar definiciones y planes de trabajo que propicien su participación en el fortalecimiento de las competencias de sus docentes, e igualmente las transformaciones que requiere la carrera en procura del mejoramiento de la calidad de la docencia y la colectividad, fin último de la educación.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002). "Decreto Legislativo 8256. Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)" San José, Costa Rica: La Asamblea.
- Barrantes, A. (2001). Autoevaluación y acreditación de las carreras de la Universidad de



- Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales* (92-93): 2001, 77-91.
- Camacho, D. (2001). Los sesgos en los procesos de evaluación y acreditación. *Revista de Ciencias Sociales* (92-93): 2001, 7-11.
- Cataldi, Z., y Lage, F.J. (2004). "Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 1(3)". pp: 28-33. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf>
- Cervantes, F. (1999). "Propuesta de un mecanismo para establecer criterios de distribución del fondo especial de la educación superior universitaria estatal". *Revista de Educación* 23 (1): 1999, 7-45.
- Comisión Nacional de Préstamos para la Educación, CONAPE. (s.f.). Comisión Nacional de Préstamos para la Educación. 25 Aniversario. San José: CONAPE.
- Comisión Nacional de Rectores, CONARE. (1992). *Sistema de acreditación de instituciones, carreras y programas de educación superior. Una propuesta de organización*. San José: Comisión interinstitucional de Vicerrectores de Docencia.
- Comisión Nacional de Rectores, CONARE. (1993). Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Sesión 07.93.
- CONESUP. *Universidades Privadas aprobadas por el CONESUP*. www.mep.go.cr/CONESUP
- Díaz Barriga, F, y Hernández Rojas, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Docente del siglo XXI: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Flores Ochoa, R. (2001). *Investigación Pedagógica y cognición*. Docente del siglo XXI: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- García Ponce, I. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, de Meter T. Knight. Vol. XV N° 28, Marzo 2006 *Revista Semestral del Departamento de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú*: Lima. <http://pergamino.pucp.edu.pe/educacion/node/24>
- Jofré V., A. (1994). *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, p. 63.]



- Landinelli, J. (2008). "Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". <http://www.oei.es/salactsi/cres2008.htm>
- Ley Nº 8798: Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) publicada en Diario Oficial La Gaceta el 30 de abril de 2010
- Ley Nº 8256: Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) Mayo del 2002
- Marquès Graells, P. (2008). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>
- Martín, M. et al. (2002). *Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes*. Primer Seminario Internacional: Educación superior, calidad y acreditación. Santafé, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación equidad y la convivencia. Plan Decenal de Educación.
- Posner, G. J. (2001). *Análisis del Currículo*. Docente del siglo XXI: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Programa Estado de la Nación. (2010). *Décimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica: Proyecto Estado de La Nación.
- Ruiz, A. (2001 a). *La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ruiz, A. (2001 b). *El Destino de la educación superior en Costa Rica. El escenario Histórico del país, la educación y el papel de la Universidad*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ruiz, A. (2001 c). *El Siglo XXI y el papel de la Universidad. Una radiografía de nuestra época y las tendencias en la educación superior*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2000). *Manual del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Convocatoria del año 2000. San José: SINAES.
- Thierry García, D. R. (2008). "Habilidades didácticas para la educación por competencias". <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Index.htm>



- Tünemann, C. (1998). *Transformación de la educación superior: retos y perspectivas*. Costa Rica: EUNA. Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia. (2001). Resolución 7042-2001. San José: Vicerrectoría de Docencia.
- Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. (1995). Acta 4159. 29 de noviembre de 1995. Anexo 6. San José: Consejo Universitario.
- Valdés, M. A; Senra, A. Rey Roque, A, y Darín, S, (2007). Las Competencias Pedagógicas en los Creativos Entornos Virtuales de Aprendizaje Universitarios. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm, 24 Diciembre. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/valdes/valdesyotros.html>
- World Bank: *Strategies for Higher Education Reform*, Higher Education Policy Paper-Draft - (The World Bank: dic. 1992), pp. 1-2.] Citado por Jofré, A. en op. cit.





Indagación aplicada en las actividades experimentales la asignatura de Química Analítica

[REGRESAR](#)

*Helen Arias Barraza y
Leontina Lazo Santibañez**

Resumen

En este trabajo se analiza el mejoramiento y desarrollo de las habilidades cognitivas de estudiantes universitarios mediante la aplicación de la Metodología Indagatoria en las actividades experimentales de la asignatura de Química Analítica. Además se determinan sus percepciones una vez concluidas las actividades. Se trabajó durante un semestre con estudiantes de las carreras de Bioquímica y Química Industrial. Los instrumentos empleados para recolectar los datos fueron el Test de Pensamiento Crítico (se aplicó al inicio y término del semestre) y un cuestionario para determinar la percepción respecto de ésta metodología y la tradicional. Dentro de los resultados se destaca la mejora de las estrategias cognitivas evaluadas, en comparación a las iniciales de los estudiantes. Mientras que respecto a la percepción de los estudiantes, ellos consideran que la Metodología Indagatoria es más concordante con el trabajo experimental de los investigadores y/o su posterior desempeño laboral, a diferencia de las actividades experimentales tradicionales.

Palabras clave: Indagación, Química Analítica, universidad.

Inquiry methodology applied in the experimental activities of Analytical Chemistry in Higher Education

Abstract

This paper discusses the improvement of cognitive skills of higher education students through the application of the inquiry methodology in the experimental activities of the subject of Analytical Chemistry.

*Instituto de Química, Facultad de Ciencias, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
helenbqa@gmail.com; llazo@ucv.cl

Besides their perceptions are determined upon completion of activities. It worked for a semester with students majoring in Biochemistry and Chemical Engineering. The used to collect data were the creative thinking test (applied at the beginning and end of semester) and a questionnaire to determine perceptions about this methodology and the traditional. Within the results showed a 10% improvement in cognitive strategies evaluated in comparison to the initials of the students. While on the perception of students, they consider the Methodology Inquest is more consistent with the experimental work of researchers and / or subsequent job performance, unlike traditional experimental activities.

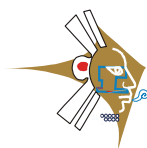
Key words: Inquiry, Analytical Chemistry, cognitive skills.

Introducción

Los problemas y las actividades de laboratorio son tareas fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. La mayoría de los docentes las utilizan constantemente como un instrumento básico para el aprendizaje, aunque con poca frecuencia se pone en cuestión su validez, o se critica su eficacia o formulación. Los objetivos que estas actividades persiguen, se centran sobre todo en habilidades intelectuales de aplicación: técnicas de trabajo, manejo de datos, fórmulas y cálculos, manejo de instrumentos y material, trabajo limpio y ordenado, además de afianzar conceptos mediante la observación de fenómenos. A esto se suman la adquisición de herramientas cognitivas, como inferencia, generalización, abstracción, hipótesis, así como planificación de investigación (Del Carmen y colaboradores, 1997).

La manera predominante de instrucción en la actividad experimental universitaria corresponde al estilo tradicional (también llamado expositivo, deductivo o “tipo receta”). Este estilo se apoya exclusivamente en manuales de laboratorio para crear una situación donde el estudiante realiza la actividad siguiendo un procedimiento preescrito para lograr un objetivo preestablecido. El otro es el estilo no-tradicional (también denominado centrado en el estudiante, inductivo o indagatorio), en el cual el estudiante planifica y concreta una investigación para responder una problemática en particular, lo que permitiría potenciar herramientas cognitivas que no hace el estilo tradicional (Domin, 2007).

Entre las estrategias cognitivas de interés en este estudio, podemos mencionar el *Pensamiento crítico* y la *Resolución de problemas*.



Una definición del pensamiento crítico es *el pensamiento reflexivo que se centra en decidir en qué creer o qué hacer* (Ennis, 1987. En Bruning, 2002). En primer lugar, el pensamiento crítico es una actividad *reflexiva*. Con frecuencia, su meta no es resolver un problema, sino comprender mejor su naturaleza. Es *centrado*, ya que se piensa sobre algo que se desea comprender mejor. El propósito de pensar de modo crítico es evaluar la información de manera que nos permita tomar *decisiones* bien definidas (Bruning, 2002). Por su parte, Santrock (2006), define la resolución de problemas como un proceso cognitivo que involucra cuatro etapas. La primera de ellas es *localizar el problema*, luego *desarrollar buenas estrategias de resolución* (una vez definido con claridad el problema), posteriormente se debe *evaluar la solución* escogida en función del objetivo principal, y finalmente, se debe *repensar y redefinir el problema en el tiempo*. Bajo este punto de vista, el aprendizaje *basado en la indagación* hace énfasis en la resolución de aquellas problemáticas auténticas, es decir, aquellas que ocurren en la vida diaria, además de permitir un acercamiento de los alumnos a la indagación científica.

La definición más recurrente en la literatura para el concepto de *Indagación* es la presentada en *Los Estándares Nacionales de la Educación de Ciencia en Estados Unidos* (publicado por el Consejo Nacional de Investigación estadounidense: *National Research Council* (NRC), 1996):

“La indagación científica se refiere a las diversas formas por las cuales los científicos estudian el mundo natural y proponen explicaciones basadas en las evidencias derivadas de su trabajo. La indagación también se refiere a las actividades de los estudiantes en las cuales ellos desarrollan conocimiento y entendimiento de las ideas científicas, así como el entendimiento de cómo los científicos estudian el mundo natural”

Siendo necesarias principalmente las siguientes habilidades para desarrollar indagación científica (En Flick y Lederman, 2006; Garritz, 2010):

Identificar preguntas que puedan ser respondidas a través de investigación científica.

*Diseñar y conducir una investigación científica.

*Usar herramientas y técnicas apropiadas para recolectar, analizar e interpretar datos.



*Desarrollar, a partir de evidencia, descripciones, explicaciones, predicciones y modelos.

*Pensar crítica y lógicamente de manera de relacionar la evidencia y la explicación.

*Reconocer y analizar explicaciones y predicciones alternativas.

*Comunicar procedimientos científicos y explicaciones.

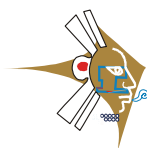
*Emplear las matemáticas en todos los aspectos de la indagación científica.

Estas habilidades pueden ser fomentadas y desarrolladas en los alumnos en espacios de aprendizaje como por ejemplo las actividades experimentales basadas en indagación.

Los niveles más comentados para la indagación son los presentados por Windschitl (2003; González y colaboradores, 2009), quién parte por (1) las *experiencias de confirmación* para hacer referencia a las actividades que involucran herramientas cognitivas de bajo nivel, por ejemplo la recolección de datos guiada por un procedimiento; (2) En la *indagación estructurada* el profesor plantea una pregunta en función de una problemática, y el alumnos busca respuestas mediante la ejecución de un procedimiento; (3) mientras que en la *indagación guiada*, se plantea una problemática a los alumnos, pero son ellos quienes diseñan la investigación en términos de una pregunta de investigación de su interés y derivada de la problemática inicial; (4) finalmente en el nivel cognitivo más alto, encontramos a la *indagación abierta*, se permite a los alumnos plantear sus propias problemáticas y planificar una investigación para obtener respuestas argumentadas a estas.

Con respecto a Chile, la metodología indagatoria fue implementada por el Ministerio de Educación en el año 2003 mediante el programa ECBI (Educación en Ciencias Basado en Indagación), pero sólo en la educación básica. Mientras que en otros países, y a pesar de estar instaurado en el curriculum de la enseñanza primaria y secundaria, la indagación no suele pasar más allá de las experiencias confirmatorias y estructuradas, primando la enseñanza tradicional en sus aulas (Windschitl, 2003. En González y colaboradores, 2009).

Como se mencionó al inicio, existen importantes problemas respecto de la capacidad que poseen las actividades experimentales en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Una variedad de investigaciones dan cuenta del poco consenso en relación a la utilidad de la experimentación y el aprendizaje y/o reforzamiento de los conceptos, la adquisición de habilidades, el aprendizaje significativo, extrapolación a la vida cotidiana, etc. (Hofstein y Mamlok-Naaman, 2007; Hodson, 1994; Hofstein y Lunetta, 2004; Fay y

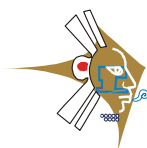


colaboradores, 2007; Johnstone y Al-Shuaili, 2001). Según estos autores existirían dos motivos principales: la estructuración del laboratorio (procedimientos dados y tiempo reducido), y una incongruencia de los propósitos del docente con el de los estudiantes. Por ejemplo, una investigación conducido por Shepardson (1997), comparó los procesos de pensamiento exhibidos por los alumnos en un ambiente expositivo con aquellos expuestos en ambientes indagatorios. Como el primero se basa en los aspectos deductivos, mientras que el segundo en los inductivos, es de esperar diferencias entre ambos. De esta manera, Shepardson encontró que los procesos pensantes de los estudiantes del laboratorio expositivo estaban enfocados en tareas procedimentales, mientras que los pensamientos de los otros estudiantes en el ambiente indagatorio, estuvo centrado en el análisis de datos y la búsqueda del sentido de estos resultados.

Finalmente, podemos mencionar que la necesidad de investigación surge luego de advertirse que los alumnos universitarios que cursan asignaturas del área de la Química Analítica en su formación profesional, presentan generalmente deficiencias teóricas y prácticas en relación a ésta. Lo que además se ve reflejado muchas veces en sus calificaciones, y en la disposición al enfrentarse al trabajo de laboratorio. Pareciera que los alumnos simplemente quisieran terminar pronto la actividad y marcharse a sus quehaceres personales, sin aprovechar estas instancias como espacios de profundización, reflexión y cuestionamiento de su propio aprendizaje. En este contexto se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿La aplicación de la metodología Indagatoria en el laboratorio de Química Analítica mejora y potencia las estrategias cognitivas en los estudiantes universitarios?* Siendo los objetivos principales de este estudio: Mejorar las habilidades y destrezas en el desarrollo de la indagación científica mediante la metodología indagatoria semiestructurada, en el laboratorio de Química Analítica; y evaluar el impacto que genera en los alumnos universitarios la aplicación de la metodología indagatoria versus la metodología tradicional en los laboratorios de Química Analítica.

Metodología

Se trabajó el diseño experimental, específicamente el *experimento de campo*, que tiene la ventaja de una mayor generalización o transferibilidad a situaciones educativas debido a su realización en contextos reales o muy similares a estos (Lukas, 2004).



1. Variables en la investigación

Es característico del diseño experimental definir una *variable independiente*, la cual se modifica intencionalmente para estudiar los efectos de esta modificación en la *variable dependiente*. En esta investigación las variables dependientes serán *las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios*, mientras que la variable independiente corresponde a *la actividad experimental en el laboratorio de la asignatura de Química Analítica*. La manera en la cual se modificó esta variable fue la aplicación de la metodología indagatoria, específicamente se empleó la indagación estructurada y la guiada. La indagación estructurada se basó en el planteamiento de una pregunta a investigar (derivada de una problemática), a la cual los alumnos dieron respuesta siguiendo un procedimiento establecido. Luego se empleó la indagación guiada, para la cual se plantearon problemáticas de interés para los estudiantes, a partir de las cuales generaron preguntas, y posteriormente abordar una de ellas para buscar respuestas mediante la experimentación.

2. Muestra en la investigación

Se trabajó con una única muestra consistente de dos cursos universitarios de las carreras de Bioquímica y Química Industrial, que cursaron la asignatura de Análisis Instrumental, perteneciente al área de Química Analítica. El trabajo práctico se basó en los contenidos pertenecientes a las unidades de Espectroscopía de Absorción Molecular y Espectroscopía de Absorción Atómica. Los alumnos hicieron uso de técnicas basadas en estos principios físico-químicos como estrategias en sus propuestas experimentales.

3. Instrumentos en la investigación

Para la recolección de la información se utilizaron, el Test de Pensamiento Crítico para evaluar las habilidades cognitivas pre y post a las actividades experimentales indagatorias, y un cuestionario para evidenciar la opinión de los estudiantes respecto a esta metodología y la tradicional en los laboratorios de las asignaturas del área Química Analítica.



3.1. Test de Pensamiento Crítico

La versión del test empleado en este estudio fue traducido, validado y adaptado en un trabajo de tesis de pedagogía de la Universidad Austral de Chile (Jelves, 2005). Este instrumento fue creado originalmente por un comité de expertos del Educational Testing Service y The College Board en 1986, para el New Jersey Department of Higher Education's College Outcome Evaluation Project (COEP). En este test el sujeto evalúa la información en términos de dos dimensiones cognitivas, estas son *Indagación* y *Análisis*. La dimensión *Indagación* se refiere a la posibilidad de ser hábil o no hábil para planear una búsqueda de información (construir procedimientos sistemáticos, comprender y extraer ideas; clasificar y evaluar material relevante). Mientras que *Análisis* se refiere a la posibilidad que la persona tiene de ser hábil o no hábil para formular hipótesis, diseñar estrategias para descomponer la información; lo cual incluye la aplicación de técnicas, reglas y modelos para resolver problemas, demostrar espacio, flexibilidad y creatividad; evaluar conjeturas, evidenciar razonamientos, encontrar relaciones y sacar conclusiones (Jelves, 2005). Estas dos dimensiones son evaluadas en términos de 5 partes para *Indagación* (27 puntos totales) y 2 partes para *Análisis* (10 puntos totales), cada parte consta de preguntas asociadas al "Fenómeno climático del Niño", basándose en apoyo de imágenes y documentos.

3. 2. Cuestionario de opinión estudiantil

El cuestionario empleado en esta investigación fue diseñado en base al presentado en el artículo de Domin del año 2007. El objetivo de este cuestionario es recoger la opinión de los alumnos respecto del laboratorio indagatorio, así como del tradicional. Los tópicos que se evalúan son: aprendizaje, resolución de problemas, habilidades, trabajo grupal e investigaciones científicas. Los alumnos opinan si las aseveraciones concuerdan con el estilo indagatorio o el tradicional. Este instrumento además, consta de dos preguntas de tipo abierta, de manera que los alumnos manifiesten su agrado o desagrado respecto a la modalidad indagatoria y la tradicional.

4. Análisis de datos

En el Test de Pensamiento Crítico se calcularon los valores promedios de los puntajes asociados a cada dimensión (*Indagación* y *Análisis*), determinándose además la desviación



estándar y coeficiente de variación para evaluar la dispersión entre los resultados obtenidos. Estos parámetros estadísticos fueron calculados para ambas dimensiones, tanto en el pre y como en el post test. Es importante destacar que se realizó el Test de Dixon (Test Q) con el objetivo de evaluar la aceptación o rechazo estadístico de datos aparentemente distantes del promedio. Este test se aplicó en aquellos datos inicialmente dudosos, los que fueron estadísticamente aceptados y considerados en los posteriores cálculos estadísticos. Además, se realizó una clasificación cualitativa de las dimensiones en términos de los siguientes adjetivos: *Alto - Normal - Medio Bajo - Bajo y Deficiente*.

Con respecto al cuestionario de opinión estudiantil, para el análisis cuantitativo y comparativo, se obtuvieron los porcentajes para cada tópico evaluado. Y en el caso de las preguntas abiertas se eligieron las respuestas más representativas para su transcripción y análisis cualitativo.

En el caso del Test de Pensamiento Crítico, participaron 46 alumnos en el pre-test y 40 alumnos en el post-test. Mientras que en el cuestionario realizado al final de semestre participaron 64 alumnos.

Resultados y discusión

1. Test de Pensamiento Crítico

En este apartado se presentan los resultados y la discusión asociada a la evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes participantes de la asignatura, el cual se define como *el pensamiento reflexivo que se centra en decidir en qué creer o qué hacer* (Ennis, 1987. En Bruning, 2002).

1. 2. Análisis de resultados del Pre-Test

A continuación, en la Tabla N°1, se presenta el puntaje promedio obtenido por los estudiantes en las dos dimensiones evaluadas en el Test de Pensamiento Crítico (pre-test).

Dimensión	Puntaje Promedio	Desviación Estándar	% Coeficiente Variación
<i>Análisis</i>	7	1	15
<i>Indagación</i>	16	2	14

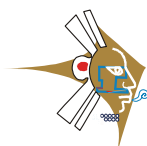


Tabla: N° 1: Puntaje, desviación estándar y % coeficiente de variación para el Pre-test

Se determinaron 7 puntos promedio para la dimensión de *Análisis* (10 puntos máximo) y 16 puntos promedio para la dimensión *Indagación* (27 puntos máximo). Con respecto a estos valores y según la clasificación cualitativa del test (preestablecida), los estudiantes participantes del pre-test se encontrarían en un nivel **normal** de capacidad de *Análisis*, habiendo obtenido un 70 % del puntaje total para la dimensión. Mientras que en la habilidad de *Indagación* los alumnos estarían en un nivel **medio bajo**, al haber obtenido un 59 % del puntaje total para la respectiva dimensión.

El perfil inicial de los estudiantes, y previo al trabajo de laboratorio, se puede catalogar como *normal* en la dimensión de *análisis*. Recordemos que este concepto implica la posibilidad que la persona tiene de ser hábil o no para formular hipótesis, diseñar estrategias para descomponer la información; lo cual incluye la aplicación de técnicas, reglas y modelos para resolver problemas, demostrar espacio, flexibilidad y creatividad; evaluar conjeturas, evidenciar razonamientos, encontrar relaciones y obtener conclusiones (Jelves, 2005). Todas estas habilidades cognitivas presentadas en la definición concuerdan con las habilidades que se deben ir desarrollando en las carreras de ciencias, como es el caso de los alumnos universitarios participantes de este estudio. Recordemos que pertenecen a las carreras de Bioquímica y Química Industrial, las cuales están orientadas a la investigación y áreas del desarrollo principalmente, por lo que las asignaturas presentes en sus mallas curriculares deben fomentar estas habilidades, lo que se logra por ejemplo con la implementación de actividades experimentales a distintos niveles de profundización. Otro ejemplo que se puede citar es el hecho de que los estudiantes de la carrera de Bioquímica habitualmente leen y analizan artículos científicos, acercándolos a las hipótesis y diseños de investigación. Sin duda, el perfil que se logró definir en el pretest es resultado de estas intervenciones docentes.

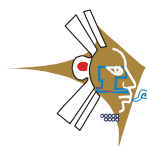
Continuando con la descripción del perfil inicial, para la dimensión *Indagación* los estudiantes obtuvieron un 59 % del puntaje total, lo que permite clasificarlos en un nivel *medio bajo*. Recordemos que esta dimensión se refiere a la posibilidad de ser hábil o no para planear una búsqueda de información, la que incluye: construir procedimientos sistemáticos, comprender y extraer ideas; clasificar y evaluar material relevante. Como explicación al resultado obtenido para esta dimensión en el perfil, podemos mencionar las habituales prácticas tradicionales en los laboratorios de las distintas asignaturas que



cursan los estudiantes, con los ya conocidos procedimientos establecidos, los que no dan flexibilidad de modificaciones por parte de los alumnos y que sólo pretenden conseguir resultados exitosos y esperados. Es claro que este (no menor) inconveniente debe reflejarse en el proceder de los alumnos e imposibilitarlos a la hora de diseñar protocolos para la resolución de problemas, ya sea en el ámbito experimental como social. Es relevante considerar además, la debilidad de los alumnos (principalmente de Química Industrial) en cuanto al manejo de artículos científicos, y que repercute en la extracción y comprensión de la información, además del poco manejo de vocabulario técnico, ya sea en español como en inglés. Por su parte, los alumnos de la carrera de Bioquímica, si bien poseen un acercamiento más intenso a artículos científicos, esto no asegura que todos los estudiantes de la población evaluada y pertenecientes a esta carrera hayan obtenido mayor puntaje que sus pares Industriales, no obstante, es interesante aclarar este punto, ya que podría de alguna manera influir en la dispersión de los puntajes obtenidos (ver tabla N°1).

1. 3. Análisis de resultados del Post-Test

En este apartado se analiza el perfil evaluado en los alumnos, una vez completadas las actividades experimentales de la asignatura, para las cuales se emplearon guías diseñadas desde la perspectiva indagatoria. Inicialmente se empleó una guía estructurada, en la cual los alumnos trabajaron en base a una problemática entregada que necesitaba contrastación empírica para su resolución. Posteriormente se les planteó a los alumnos una problemática de su interés y que pudiesen enfrentar desde la perspectiva indagatoria, es decir, planteando interrogantes, postulando hipótesis, diseñando procedimientos, analizando resultados y concluyendo. Por lo tanto, la aplicación de Test de Pensamiento Crítico tuvo por objetivo evaluar una mejora en las habilidades cognitivas de los alumnos una vez finalizada la asignatura y las respectivas actividades experimentales. De esta manera, se obtuvo para la dimensión *Análisis* 8 puntos en promedio (80% del total del puntaje) y 19 para *Indagación* (70% del total del puntaje). La siguiente tabla presenta los puntajes promedios obtenidos en ambas dimensiones en el post-test, además de los parámetros de dispersión asociados.



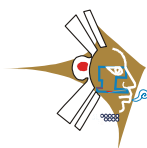
Dimensión	Promedio Puntaje	Desviación Estándar	% Coeficiente
<i>Análisis</i>	8	1	11
<i>Indagación</i>	19	2	12

Tabla N°2: Puntaje, desviación estándar y % coeficiente de variación para el Post-test

En términos de los puntajes obtenidos, es posible describir cualitativamente el perfil de los estudiantes una vez realizadas las experiencias indagatorias en el laboratorio. Así, tanto la dimensión *Análisis* como la dimensión *Indagación* se clasifican según la escala en un nivel *normal*.

Desde el punto de vista cualitativo, estos resultados no permiten evidenciar cambios sustanciales en la dimensión *Análisis*, ya que en términos de los puntajes obtenidos en ambos tests, es posible seguir describiendo esta dimensión como *normal*, no obstante, esto no implica que no hayan existido cambios en el perfil cognitivo de los estudiantes posterior de las actividades experimentales. Por otra parte, el aumento en el puntaje promedio de la dimensión *Indagación* ha sido suficiente para que el perfil cognitivo de los estudiantes en esta dimensión se catalogue de *normal* (al inicio estaba en el nivel *medio bajo*). Esta nueva descripción implica que los estudiantes luego del trabajo experimental han desarrollado su capacidad de extraer información, clasificarla, evaluarla, etc. Básicamente, han mejorado su competencia para investigar la causa y efecto de un evento, habilidad que sin lugar a dudas se pretende desarrollar en el área de las ciencias e investigación, cualidades que además son fundamentales en las carreras a las que pertenecen los universitarios cursantes de la asignatura. Los resultados para esta dimensión son satisfactorios, y junto con los obtenidos para la dimensión *Análisis*, implican que los estudiantes son capaces de resolver problemas mediante el procesamiento personal de la información, favoreciéndolos desde el punto de vista de su formación profesional y personal.

En cuanto a la homogeneidad de las respuestas de los alumnos en el post-test, es posible observar una mejora en este aspecto (en relación al pre-test), lo que se refleja en los valores de los porcentajes de coeficiente de variación (Tabla N°2) que en ambas dimensiones son prácticamente iguales. Estos resultados implican que las actividades experimentales indagatorias del semestre sí influyeron en la mayoría de los estudiantes, y



debido a esto, ellos obtuvieron puntajes semejantes en las diferentes dimensiones. Por su parte, en el pre-test (Tabla N°1) es posible constatar una mayor dispersión en los puntajes de los alumnos en relación al promedio de éstos, lo que a su vez es más probable ya que los resultados obtenidos al inicio del semestre dependen principalmente de las características personales de los estudiantes, no siendo posible establecer si existió alguna intervención previa y específica que les hubiese permitido desarrollar sus habilidades cognitivas con anterioridad.

1.4. Discusión Pensamiento Crítico y Metodología Indagatoria

En esta sección se realiza la discusión de los resultados obtenidos en el pre y post-Test del Pensamiento Crítico desde el punto de vista estadístico y su relación con la Metodología Indagatoria y experimentación. De esta manera, se realizó una prueba de significancia estadística (Test t), para determinar si la diferencia entre los puntajes promedios de cada dimensión, obtenidos en el pre y post test, eran significativos. Con este fin se planteó la hipótesis nula y la hipótesis alternativa.

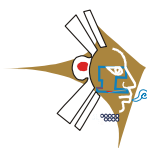
Hipótesis Nula: no hay diferencia significativa entre los puntajes promedios obtenidos en la dimensión antes y después de las actividades experimentales en el laboratorio de la asignatura de Analítica.

Hipótesis Alternativa: hay diferencia significativa entre los puntajes promedios obtenidos en la dimensión antes y después de las actividades experimentales en el laboratorio de la asignatura de Analítica.

Se consideraron las mismas hipótesis tanto para la dimensión *Análisis* como para la dimensión *Indagación*. A continuación se presentan los valores de puntajes promedios obtenidos para el Test de Pensamiento Crítico evaluado al inicio y término de las actividades experimentales, luego se presentan los resultados de la prueba de significancia.

Dimensión	Pre-Test Puntaje	Post-Test Puntaje
<i>Análisis</i>	7	8
<i>Indagación</i>	16	19

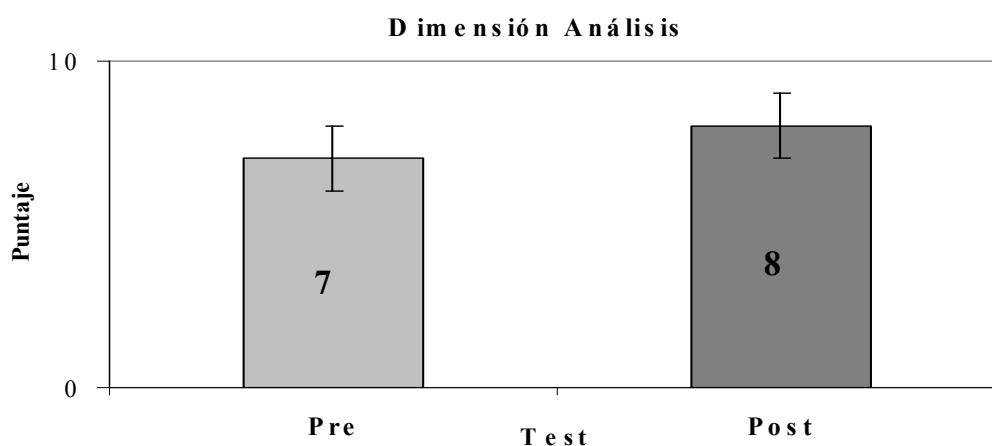
Tabla N° 3: Puntajes promedios obtenidos para el Test de Pensamiento Crítico.



A partir de los todos los puntajes obtenidos para los alumnos participantes en el test, previa revisión de datos mediante Test de Dixon, se aplicó el test de significancia en planilla Excel. Específicamente se empleó el Test T para comparar promedios entre dos muestras, en este caso en el pre y post test. Para ambas dimensiones, *Análisis e Indagación*, se realizó la misma estadística. Se empleó el valor de T teórico al 95% de confianza y para *una cola*, ya que se esperaba que los valores obtenidos para el Post-Test fueran mayores en ambas dimensiones.

El resultado de la prueba de significancia, para ambas dimensiones, fue el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa. Es decir, en ambas dimensiones (*Análisis e Indagación*) pueden considerarse los puntajes promedio obtenidos *estadísticamente diferentes* al 95% de confianza.

La realización de esta prueba de significancia permite dar confiabilidad a los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico, lo que permitió determinar una mejora en las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios posterior al semestre de trabajo en actividades experimentales bajo el estilo indagatorio.



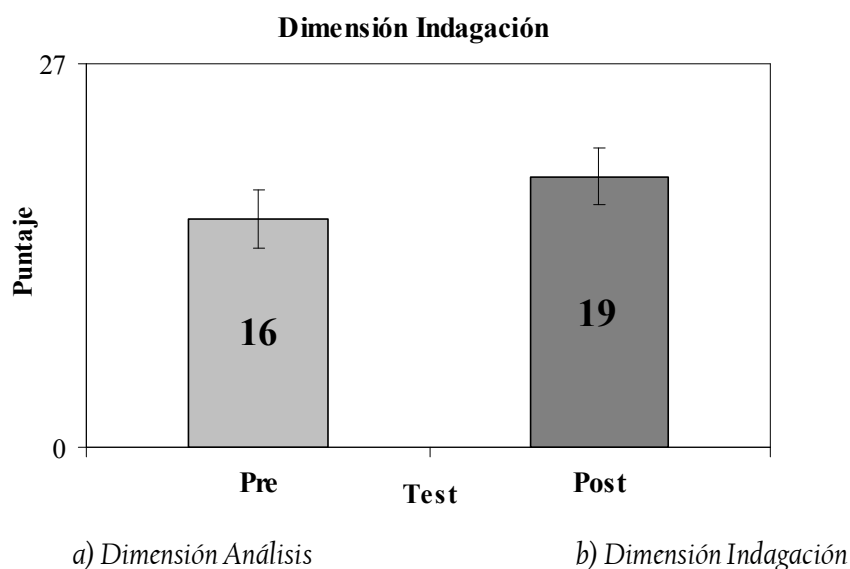


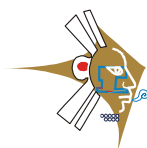
Gráfico N°1: Puntajes obtenidos para las dimensiones.

Para finalizar la discusión de los resultados del Test de Pensamiento Crítico, se destacar que la aplicación de la Metodología Indagatoria en las actividades experimentales de Química Analítica permitió mejorar las habilidades cognitivas iniciales de los estudiantes universitarios, en un 10% aproximadamente en las dimensiones cognitivas evaluadas mediante el instrumento.

Considerando la probabilidad de que esta instancia haya sido el primer acercamiento de los estudiantes a esta nueva forma de enfrentar las actividades experimentales, junto con ser la primera asignatura del área que se estructura de esta manera, podemos proponer la siguiente interrogante: ¿la incorporación de más asignaturas prácticas con aplicación de este tipo de metodología lograrán mejoras más sustanciales en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios? Sin lugar a dudas, esto es un desafío en las asignaturas con apoyo experimental para las carreras de ciencias.

2. Cuestionario de opinión estudiantil

El cuestionario se aplicó al final del semestre y constó de dos partes; en la primera se plantearon una serie de aseveraciones en las cuales los alumnos indicaban concordancia al estilo indagatorio o tradicional, mientras que la segunda parte incluía dos preguntas



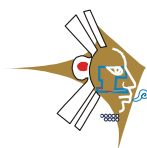
abiertas. A continuación se muestran los resultados en términos de porcentajes producto del análisis cuantitativo para la serie de aseveraciones que fueron adjudicados a la metodología indagatoria y a la tradicional. Posteriormente, se presenta el análisis descriptivo de las respuestas entregadas por los alumnos a las preguntas de tipo abierta del cuestionario.

2. 1. Análisis cuantitativo

Se consultó respecto a 5 tópicos relacionados a las actividades experimentales: aprendizaje, resolución de problemas, habilidades, trabajo grupal e investigaciones científicas. El alumno marcaba T (Tradicional) o I (Indagatorio) según él considerase que la afirmación se adecuaba mejor en uno u otro estilo.

En la Tabla nº 4 se presentan todos los porcentajes para los tópicos, destacándose los porcentajes más altos.

Tópicos	Porcentaje	
1) Con respecto al aprendizaje asociado a la actividad práctica	T	I
a. Yo aprendí una gran cantidad de principios químicos en este laboratorio.	55	58
b. Yo no aprendí ninguna cosa nueva en este laboratorio.	6	5
c. Yo no aprendí ninguna cosa nueva en este laboratorio, pero me ayudó a desarrollar un mejor entendimiento de los conceptos teóricos.	34	39
2) Con respecto a la resolución de problemas		
a. El estilo del laboratorio no influyó en mi manera de resolver problemas de investigación.	50	9
b. El estilo de laboratorio me ayudó en mi manera de resolver problemas de investigación	13	80
c. No sé si este estilo de laboratorio me ayudó o no.	34	11
3) Con respecto a las habilidades adquiridas		
a. Este tipo de laboratorio me permitió mejorar mi capacidad de diseñar procedimientos; de	19	52



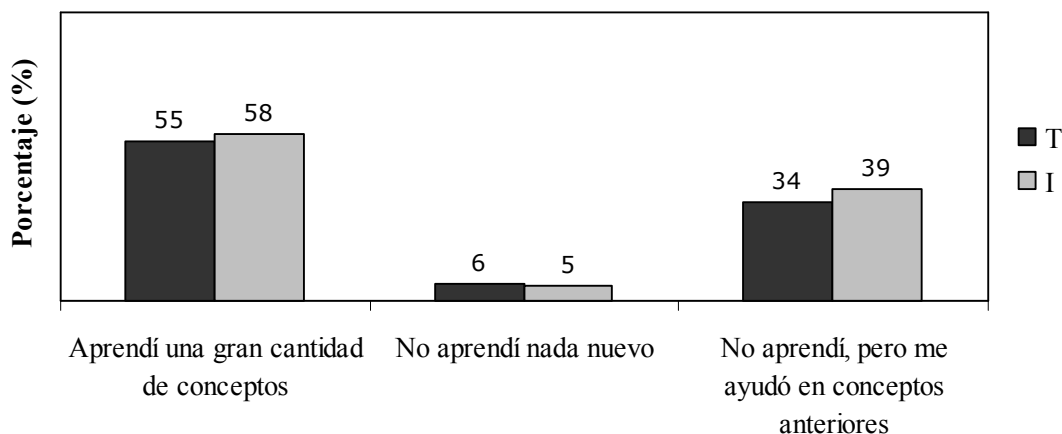
recolectar, analizar e interpretar datos.		
b. Este tipo de laboratorio no me permitió mejorar mi capacidad de diseñar procedimientos; de recolectar, analizar e interpretar datos.	44	3
c. Este tipo de laboratorio no mejoró en nada mis habilidades ya adquiridas.	34	5
4) Con respecto al trabajo grupal		
a. Este estilo de laboratorio favorece el trabajo colaborativo, mejorando mis relaciones interpersonales.	28	75
b. Este estilo de laboratorio no favorece el trabajo colaborativo, mejorando mis relaciones interpersonales.	16	8
c. Este estilo de laboratorio no influye mayormente en mis relaciones interpersonales.	53	17
5) El formato del laboratorio me permitió entender mejor cómo se realiza las investigaciones científicas		
a. Corresponde	13	80
b. No corresponde	33	11
c. No sé	52	9

Tabla N° 4: Porcentajes asignados para la metodología indagatoria y tradicional.

A continuación, los resultados son individualizados por tópico y presentados en gráficos de barra, lo que permite visualizar mejor las diferencias en los porcentajes para los dos estilos de laboratorios y facilita el análisis descriptivo y discusión de cada uno de ellos.

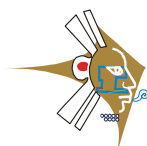


Aprendizaje asociado a la actividad práctica



Con respecto al tópico de *aprendizaje asociado a la actividad práctica*, en términos generales puede apreciarse que no hay diferencias apreciables entre los porcentajes obtenidos para el laboratorio tradicional y el indagatorio en las opciones presentadas. No obstante, entre opciones de respuesta si hay diferencias, obteniéndose los mayores porcentajes para la opción “yo aprendí una gran cantidad de principios químicos en este laboratorio”, lo que superó el 50% para ambos estilos de trabajo en el laboratorio. Mientras que menos del 10% de los alumnos cree que no les benefició alguno de los estilos de laboratorio. De esta manera, se explica que un alto porcentaje, cerca del 40%, de los estudiantes cree que los laboratorios del área les facilita la comprensión de conceptos teóricos aprendidos con anterioridad.

De este tópico se desprende que los estudiantes poseen una errónea visión de lo que son las actividades experimentales, ya que prácticamente la mitad de los alumnos encuestados se quedan con la impresión de haber aprendido principios químicos, lo que claramente no corresponde. Las actividades experimentales, ya sean asociadas al estilo tradicional o el indagatorio pretenden apoyar las clases teóricas. La otra mitad de los alumnos encuestados lograron percibir mejor este objetivo (en la aseveración *no aprendí nada nuevo, pero me ayudó en la comprensión de conceptos anteriores*), si bien no hay diferencias importantes entre los porcentajes del estilo tradicional y el indagatorio. Es probable que los alumnos confundan el “aprender conocimiento (principios)” con el “adquirir destrezas”, que es lo que se ha pretendido al trabajar la metodología indagatoria, y tal vez sea la causa de los altos porcentajes obtenidos en las dos aseveraciones anteriormente comentadas. En



función de los porcentajes obtenidos en este tópico, no es posible determinar alguna tendencia clara para uno u otro estilo en el laboratorio en base a las respuestas de los estudiantes, en cuanto a cuál de los estilos ellos creen que les favorece en el sentido de aprendizaje o reforzamiento de conocimiento anterior.

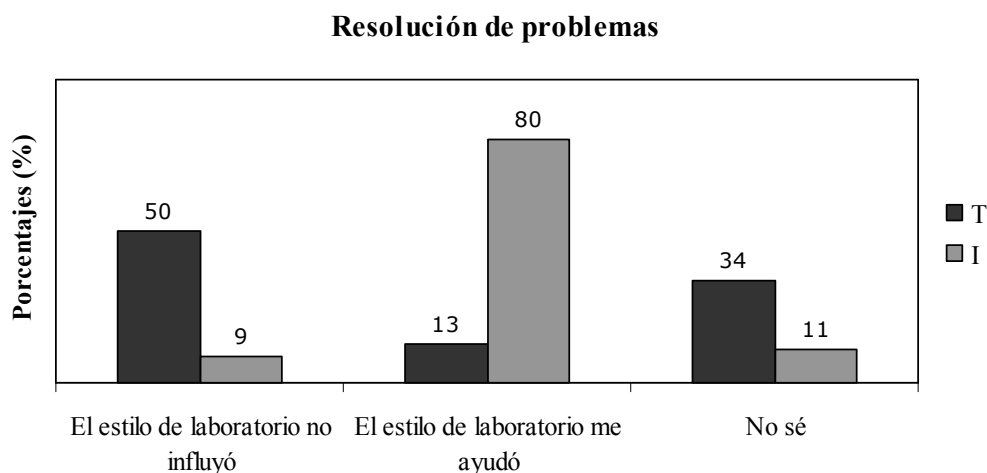


Gráfico N°3: Porcentajes obtenidos para el estilo Tradicional e Indagatorio.

Como puede apreciarse en el gráfico, en el tópico “*resolución de problemas*”, sí hay diferencias en los porcentajes obtenidos para los estilos de laboratorio en las dos opciones principales que se presentaron en el cuestionario. Se presenta un 50% de respuesta que indican que el laboratorio estilo tradicional no influye en la forma que tiene el estudiante de resolver problemas de índole experimental. Mientras que un 80% de ellos consideran que el laboratorio estilo indagatorio sí los ayudó en mejorar la manera de resolver los problemas que se les plantean. Así también, hay un porcentaje mayor que no saben si el laboratorio tradicional les ayuda o no en la resolución. De esta manera, la opción que sobresale es la que indica que el laboratorio indagatorio permite a los estudiantes mejorar su manera de enfrentar problemáticas asociadas a la experimentación.

Uno de los objetivos de la aplicación de la metodología indagatoria es mejorar y desarrollar herramientas cognitivas en los alumnos universitarios que participaron de la asignatura. Este tópico pretendió recabar información respecto si los alumnos fueron capaces de valorar las posibilidades que se les ofreció al implementar esta metodología en sus actividades experimentales, lo que se evidencia en el alto porcentaje (80% para el estilo indagatorio) obtenido para la aseveración “*El estilo de laboratorio me ayudó en mi manera de*



resolver problemas de investigación”, por sobre el 50% para el estilo tradicional en “*El estilo de laboratorio no influyó en mi manera de resolver problemas de investigación*”. Estos resultados respaldan uno de los objetivos de la indagación, además de la valoración y reconocimiento por parte de los estudiantes.

Gráfico N° 4: Porcentajes obtenidos para el estilo Tradicional e Indagatorio.

Ante la consulta de si los laboratorios generaban instancias que permitiesen mejorar habilidades como diseñar procedimientos o recolectar, analizar e interpretar datos, los alumnos evidenciaron en sus respuestas marcadas diferencias, lo que se refleja en los porcentajes obtenidos y las diferencias entre éstos. El 52% de ellos cree que las actividades de laboratorio de estilo indagatorio permiten desarrollar y mejorar estas habilidades, mientras que solo un 19% se inclina por el estilo tradicional. Por otra parte, el 44% de los estudiantes cree que el laboratorio tradicional no da instancias que permitan potenciar estas habilidades, siendo solo un 3% de opinión contraria. Finalmente, un 34% de los alumnos piensa que el laboratorio tradicional no mejora en nada las habilidades que ellos poseen, mientras que un 5% cree lo mismo del estilo indagatorio.

Pretender acercar a los alumnos a la indagación científica, implica darles instancias para que desarrollen sus capacidades para diseñar experimentos, así como la recolección, análisis e interpretación de datos. Habilidades que no sólo les favorece en el ámbito científico, sino que son habilidades que pueden extrapolar a sus quehaceres en general. Son estas instancias las que se brindaron mediante la metodología indagatoria, ya que en base a un problema ellos debieron diseñar sus procedimientos y posteriormente analizar sus datos



y obtener conclusiones. Si bien el porcentaje obtenido como aprobación del estilo indagatorio fue sólo 52%, si se compara con el estilo tradicional (19%) si es significativa la diferencia. Y desde el otro punto de vista, las aseveraciones en desmedro de las habilidades, son bajas para el estilo indagatorio (3% y 5%) a diferencia de lo que ocurre para el estilo tradicional. Por lo tanto, estos resultados corroboran una de las metas que se han planteado en este trabajo, lo que ha sido evidenciado por parte de los propios estudiantes participantes, si bien lo ideal hubiese sido esperar un porcentaje de aprobación mayor.

Gráfico N°5: Porcentajes obtenidos para el estilo Tradicional e Indagatorio.

El cuarto tópico hacía referencia al trabajo en grupo que es clásico de las actividades experimentales. Se consultó a los estudiantes si alguna de las modalidades de los laboratorios favorecía o no el desarrollo de las relaciones interpersonales o si no influía mayormente en el actuar de ellos. El mayor porcentaje obtenido (75%) corresponde a la opción de que el laboratorio indagatorio favorece el trabajo colaborativo y las relaciones interpersonales. Luego destaca un 53% para la opción de que el laboratorio tradicional no influye en las facultades de los alumnos para relacionarse con sus pares. Por otra parte, un bajo porcentaje de alumnos piensa que estos estilos de trabajo en el laboratorio no favorecen las relaciones sociales en las actividades experimentales.

En dos de las aseveraciones presentadas a los alumnos se observan diferencias significativas en los porcentajes obtenidos. Por una parte que el laboratorio indagatorio favorece el trabajo en grupo, y por otro que el laboratorio tradicional no influye en el trabajo colaborativo. Estos resultados son concordantes con estos estilos de trabajo experimental, ya que en las prácticas tradicionales los alumnos se rigen por un procedimiento, así que es mínima la planificación y coordinación que siguen los alumnos en el laboratorio. Mientras que las actividades indagatorias requiere que los alumnos



planifiquen y se coordinen al máximo para lograr sus objetivos experimentales en pro de la problemática planteada. Lo que a su vez potencia la capacidad de comunicación entre pares y hacia sus profesores, pues es necesario el intercambio de información, lo que prácticamente no ocurre en las actividades tradicionales.

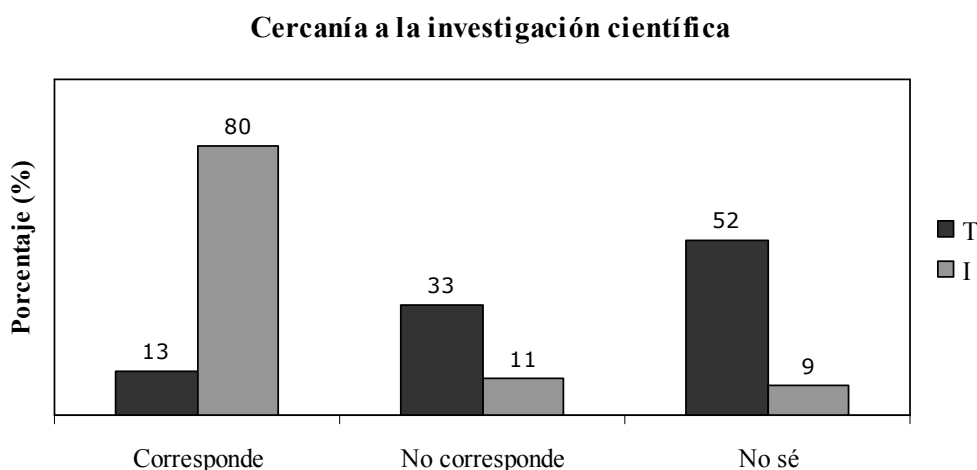
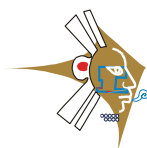


Gráfico N°6: Porcentajes obtenidos para el estilo Tradicional e Indagatorio.

Este último tópico fue “*El formato de laboratorio me permitió entender mejor cómo se realizan las investigaciones científicas*”. Como puede apreciarse en el gráfico, el principal porcentaje (80%) fue obtenido para la opción que indica que el estilo indagatorio corresponde a la afirmación presentada, luego le sigue un 52% para incerteza en que el estilo tradicional corresponda a la afirmación y finalmente un 33% de los alumnos cree que este último estilo no corresponde.

Este es un tópico relevante, ya que permitió determinar qué modelo de investigación científica poseen los alumnos y qué tan concordante lo consideran con este nuevo estilo de trabajo experimental que se les ha presentado, considerando que acercar a los alumnos a la indagación científica es uno de los objetivos que se persigue mediante esta metodología, ya que ellos se enfrentan a problemáticas más reales, debiendo surcar la resolución lógica de problemas para concretar sus propuestas. De esta manera, estos resultados reflejan que claramente esta metodología acerca a los estudiantes a la indagación científica, existiendo hay un alto porcentaje que así lo considera, no obstante no debe menospreciarse el hecho de que hay alumnos que consideran que el estilo tradicional sí refleja las investigaciones científicas, lo que implica creer que la investigación está basada



en la reproducción de procedimientos ya establecidos muchas veces y que ésto prima al hecho de la planificación y análisis de experimentos, lo que aún está arraigado en muchos estudiantes bajo un modelo estricto de hacer ciencia, modelo que debe abolirse mediante estas implementaciones de metodologías más abiertas y que requieran más desarrollo y creatividad intelectual por parte de los estudiantes universitarios, sobre todo en estas carreras que están más enfocadas al área de la investigación.

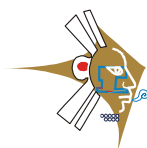
2. 2. Análisis descriptivo

El cuestionario constó de las siguientes dos preguntas abiertas para obtener la opinión de los estudiantes respecto a los estilos de laboratorio:

1) *“Si pudieras escoger en el futuro para los laboratorios de las asignaturas de Química Analítica, ¿preferirías el estilo tradicional o el estilo indagatorio?, ¿por qué?”*

2) *“Por favor comenta qué te gustó, qué no te gustó y qué cambiarías en relación a ambos estilos de laboratorio que has conocido en estas asignaturas.”*

Con respecto a la primera consulta, la mayoría de los alumnos prefirió el estilo indagatorio. Los fundamentos de esta elección fueron variados, pero básicamente les agradó ver en esta metodología un posible reflejo de su futuro laboral, por ejemplo en la siguiente respuesta: *“Indagatorio, ya que permite al estudiante tener un acercamiento más real a lo que será su futuro trabajo, en el cual se verá enfrentado a la recolección y análisis de datos en proyectos que no siempre resultarán sencillos. En cambio, el formato tradicional se limita a seguir procedimientos ya estudiados, que si bien aportan en el sentido de adquirir destrezas, no se acercan a la realidad tal como lo hace el formato indagatorio.”* Esta respuesta es precisa en destacar la principal diferencia entre el estilo tradicional de laboratorio y el indagatorio, que es el hecho de seguir procedimientos establecidos. Acá hay otra respuesta que hace referencia al trabajo en grupo y su estrecha relación al ambiente laboral: *“Preferiría el estilo indagatorio, porque ayuda a la investigación personal, favorece el trabajo colaborativo, además me ayudó a relacionarme mejor con mis pares ya que al momento de entrar al mundo laboral nos encontraremos con personas de distintos punto de vista, y debemos ser capaces de aceptar críticas.”* Esta respuesta además hace referencia a un punto importante que es la tolerancia hacia los demás, saber escuchar y expresar opinión, habilidades que también se deben ir desarrollando en la universidad paralela a la instrucción académica. Y en el trabajo de laboratorio bajo la metodología indagatoria, es posible crear estas



instancias, ya que entre los estudiantes deben comunicarse, planear, opinar, etc. para tomar acuerdos en función de un objetivo en común. Finalmente, otro ejemplo de respuesta que refleja lo anteriormente comentado: *“Preferiría el estilo indagatorio, ya que nos muestra más acerca de lo que sería enfrentarnos a problemas reales en un futuro profesional de lo que lo haría el estilo tradicional. Además incentiva un poco más a la investigación científica que a seguir una receta estática casi inalterable.”*

Para esta primera consulta, también hubo estudiantes que optaron por el laboratorio estilo tradicional, pero no por motivos de aprendizaje ni desarrollo personal con vistas a su futuro, sino por facilidades prácticas para el mismo laboratorio, por ejemplo, *“Me quedo con el tradicional debido a que sólo componíamos 2 personas el grupo y como el laboratorio indagatorio tenía mucha gente formando cada grupo (5 o 6 personas), lo único que aprendí fue a utilizar el equipo de absorción.”* Este es un claro ejemplo de alumnos que consideran la actividad experimental como un trámite necesario de cumplir en la asignatura, no demuestra ninguna visión profunda de la actividad, los beneficios del trabajo en grupal, la profundización y discusión de los avances de su investigación, sólo considera los posibles avances en la hora académica y el manejo técnico adquirido. Mientras que la siguiente respuesta refleja poco interés del estudiante por mejorar sus habilidades experimentales y falta de valoración de la experiencia que se adquiere en la indagación:

“Escojo el estilo tradicional ya que al realizar una práctica sé y conozco a lo que me enfrento. Desde ahí puedo cuestionar mis resultados, pero ya con un previo conocimiento porque hay una preocupación de parte del profesor encargado. En las nuevas prácticas indagatorias se pierde demasiado tiempo en el trabajo experimental por hacer varios pasos erróneos...”. Podríamos concluir una limitada perspectiva del trabajo en investigación, del trabajo profesional y colaborativo, lo que puede estar fomentado simplemente por las experiencias experimentales tradicionales en que ha participado y que han generado en este alumno la opinión que ahora expresa.

Finalmente, un pequeño grupo de estudiantes optaron por una mezcla de ambos estilos:

“Considero que ambos estilos complementados funcionan de manera correcta. Es bueno que se hagan sesiones explicativas en un comienzo y que luego se puedan aplicar de manera independiente.”

De esta manera se ha podido determinar que la mayoría de los alumnos que participaron de la asignatura se han quedado con una buena percepción de la metodología



indagatoria, reconociéndose su valor formativo de destrezas y habilidades experimentales así como de desarrollo de potencialidades personales que favorecerán su futuro profesional.

Con respecto a la segunda consulta: “Por favor comenta qué te gustó, qué no te gustó y qué cambiarías en relación a ambos estilos de laboratorio que has conocido en estas asignaturas”, a continuación se presentan algunas respuestas.

“Me gustó de este nuevo estilo (indagatorio) que logramos desarrollar metodologías aplicando los conocimientos entregados anteriormente y así poder comprender mejor el quehacer científico. Además es una buena forma de motivar a los alumnos ya que es como si hicieran “su investigación”.”

“Si bien el formato tradicional no se acerca a la realidad de lo que sería un futuro trabajo, por aplicarse en el primer curso de analítica que tenemos no es un mal formato, ya que al menos entrega una aproximación de lo que alguna vez nos enfrentaremos. Se destaca lo relacionado a la Muestra problema, pues permite plantear procedimientos y aplicar lo aprendido. En cuanto al formato indagatorio, no tengo mayor crítica.”

“Del tradicional cambiaría el hecho de que es muy pauteado, tal ves un poco más de investigación personal ayudaría. Y con respecto al indagatorio, lo haría más serio y dedicado como el estilo tradicional.”

Estos ejemplos de respuesta dan cuenta nuevamente de la preferencia general de los alumnos por actividades experimentales que les acerquen a reales investigaciones científicas así como a emular su posible futuro laboral. Ellos valoran en sí el hecho de que las actividades tradicionales sean en la primera asignatura del área, ya que esto les permite ir adquiriendo ciertas destrezas que les favorecería su paso a la indagación, todo en un ambiente más organizado y estructurado, lo que al parecer a los estudiantes les da más confianza en cuanto a su experimentación. Además ellos visualizan el trabajo indagatorio como actividades más “libres” y al parecer menos “serias” de lo que son las actividades tradicionales, lo que debe estar avalado por el escaso acercamiento que los estudiantes universitarios tienen a este tipo de metodología, están acostumbrados a la rígida estructura de las guías tradicionales y la poca libertad experimental que tienen, lo que seguramente les hace confundir lo que es un trabajo experimental “serio” de laboratorio con uno “productivo”. Productivo, en cuanto a que la experimentación no es solamente reproducir un procedimiento y llegar al “resultado esperado y correcto”, sino que la experimentación debe desarrollar y mejorar en el estudiante su capacidad de razonamiento lógico y



científico, que es lo que finalmente busca el trabajo indagatorio, no busca solamente llegar a “el resultado correcto” (clásico objetivo de las actividades tradicionales), sino que pretende que los estudiantes sean capaces de llegar lógicamente a sus resultados y ser capaces de resolver las instancias problemáticas que vayan generándose en el mismo quehacer, ya sea tanto de laboratorio como de planificación del mismo, todo esto de la mano de un desarrollo personal y social del alumno.

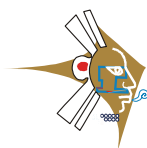
Conclusiones

❖ Se diseñaron dos guías de laboratorio en función de la metodología indagatoria, una estructurada y una guiada o semi estructurada, en esta última se plantearon dos problemáticas de índole social, una orientada a la carrera de Bioquímica y la otra a Química Industrial, pues eran los alumnos de estas carreras los que participarían de las actividades experimentales durante el semestre de estudio. Estas problemáticas fueron exitosas entre los estudiantes, lo que se evidenció en la elección de las muestras reales que ellos escogieron, las que fueron el centro de sus investigaciones durante el semestre.

Una revisión bibliográfica acertada permitió identificar un test (ya adaptado y validado para nuestro país) que determinaba las habilidades cognitivas, específicamente se empleó un Cuestionario o Test de Pensamiento Crítico. Una adecuada programación y colaboración de los docentes y ayudantes encargados de la asignatura permitió aplicar este test al inicio y término de las actividades experimentales.

Se estructuró un cuestionario (basado en uno encontrado en bibliografía) que consideraba tópicos relacionados a la experimentación y cuyo fin era determinar la opinión y percepción de los estudiantes con respecto a la experimentación en términos de la indagación y de las actividades tradicionales, además de su opinión directa respecto a la aceptación de estos estilos. Pudo realizarse la aplicación de este cuestionario exitosamente al finalizar el semestre.

Se logró mejorar mediante la metodología indagatoria semiestructurada, aplicada en un laboratorio de Química Analítica, las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar indagación científica en los alumnos universitarios. Lo que se vio reflejado en un aumento del 10% aproximadamente en la evaluación de las dimensiones de *Indagación y Análisis* (mediante el Cuestionario o Test de Pensamiento Crítico), lo que es exitoso considerando que se ha trabajado en una única asignatura y área de la formación de estos estudiantes.



Considerar además el poco conocimiento de los encargados de las actividades experimentales, a los que sólo se les pudo instruir con poca anterioridad al inicio del semestre. Y específicamente, la autora de este estudio sólo pudo participar directamente de las jornadas de laboratorio en uno de los tres días en que estas se impartieron. Los resultados permiten argumentar y corroborar la primera hipótesis de este estudio, en la que se planteó que la metodología indagatoria mejoraba en los estudiantes las habilidades cognitivas y permitía acercar a los estudiantes a la indagación científica.

Se logró evaluar el impacto que generó en los alumnos universitarios la aplicación de la metodología indagatoria versus la metodología tradicional en los laboratorios de Química Analítica. Lo que en parte se evaluó con el Test de Pensamiento Crítico, el que evidenció mejoras en sus capacidades intelectuales. Hay que mencionar que nunca fue parte de este estudio ni de los objetivos el realizar comparaciones en función de las calificaciones obtenidas durante el semestre, el objetivo siempre estuvo enfocado a las habilidades cognitivas, independiente del rendimiento académico de los participantes. Con respecto a este objetivo de evaluar el impacto, el cuestionario confeccionado resultó ser un útil instrumento para lograrlo, pudiéndose concluir que los estudiantes aceptaron de buena manera la metodología indagatoria, valorando estas instancias para mejorar y desarrollar sus relaciones con sus compañeros, sus capacidades de análisis, diseño y reflexión, lo que los acercó a la indagación científica. Estas conclusiones apoyan por lo tanto, la segunda hipótesis planteada, la cual hace referencia a que los alumnos valorizan las habilidades y capacidades que pueden desarrollar mediante esta metodología, a diferencia de lo que ocurre con las actividades tradicionales de laboratorio. Esto queda confirmado en las respuestas a las preguntas abiertas, si bien ellos no dicen literalmente que desarrollan sus habilidades, sí dicen que les agrada el que la metodología indagatoria los acerque a las investigaciones, a su futuro laboral, etc., lo que no ocurre con las actividades tradicionales. Estos beneficios que ellos mencionan, en realidad implica que van desarrollando sus destrezas y habilidades cognitivas de razonamiento científico, a pesar de que no sean capaces de evaluarlo de esa manera ni indicarlo con esas palabras. Con respecto al estilo tradicional de laboratorio, si bien no lo rechazan del todo, sí lo apoyan en cuanto a instrucción inicial en las asignaturas del área, ya que les permitiría adquirir ciertas destrezas iniciales y orientarlos (en un ambiente más estructurado) en los conceptos básicos de la Química Analítica.

Se puede concluir que parte del éxito de este estudio, se ha debido a la asignatura en la cual se implementó la metodología. Ya que por sus contenidos, es posible trabajar

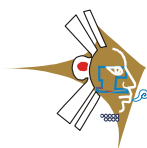


paralelamente en las actividades prácticas con instrumentación y metodologías analíticas más sofisticadas y acordes al campo laboral, lo que sin duda es factor motivante al estudiante, ya que en esto él ve más beneficios en cuanto a su formación profesional, y que para propósitos de este estudio, se ha mezclado con la indagación, la cual es una potente metodología para mejorar y desarrollar destrezas cognitivas en los estudiantes universitarios.

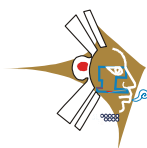
Finalmente, y recordando la pregunta de investigación que dio sustento a las hipótesis y objetivos planteados inicialmente, *¿La aplicación de la metodología Indagatoria en un laboratorio de Química Analítica mejora y potencia las estrategias cognitivas en los estudiantes universitarios?*, la respuesta que puede darse en función de los resultados entregados es afirmativa y alentadora para las asignaturas del área, así como para las restantes incluidas en las mallas curriculares de estas carreras, así como otras asociadas a ciencias.

Referencias bibliográficas

- Bruning, R. H., G. J. Schraw, R. R. Ronning (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. 3° ed.. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Carmen, L., M. J. Caballer, C. Furió, M. A. Gómez C., M. P. Jiménez, J. Jorba, A. Oñorbe, E. Pedrinaci, J. I. Pozo, N. Sanmartí y A. Vilches (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. 2° ed., Barcelona: Horsori.
- Domin, D. S. (2007). Student's perceptions of when conceptual development occurs during laboratory instruction. *Chemistry Education Research and Practice* 8 (2), 140-152.
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. En Bruning, R. H., Schraw, G. J., Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. 3° ed.. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Fay, M. E., N. P. Grove, M. H. Towns y S. L. Bretz (2007). A rubric to characterize inquiry in the undergraduate chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice* 8 (2), 212-219.
- Flick, L y N. Lederman (2006). *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for teaching, learning, and teacher education*, pp 1-14. Netherlands: Springer.
- Garritz, A. (2010). Indagación: las habilidades para desarrollarla y promover el aprendizaje. *Educación Química* 21 (2), 106-110.



- González, C., M. Martínez, C. Martínez, K. Cuevas y L. Muñoz (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios Pedagógicos XXXV* 1, 63-78.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias* 12 (3), 299-313.
- Hofstein, A. y V. Lunetta (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education* 88, 28-54.
- Hofstein, A. y R. Mamlok-Naaman (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice* 8 (2), 105-107.
- Jelves, M. A. y F. Zambrano (2005). Pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía en lenguaje y comunicación: un estudio descriptivo. Tesis para optar al título de Profesor en Lenguaje y Comunicación y al grado de Licenciado en Educación. Universidad Austral de Chile.
- Johnstone, A. H. y A. Al-Shuaili (2001). Learning in the laboratory; some thoughts from the literature. *University Chemistry Education* 5 (2), 42-51.
- Lukas, J. y K. Santiago (2004). *Evaluación educativa*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- NRC: National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press. Disponible en <http://www.nas.edu>.
- Santrock, J.W. (2006). *Psicología de la educación*, 2° ed.. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Shepardson, D. (1997). The nature of student thinking in life science laboratories. *School Science and Mathematics*, 97, 37-44.
- Windschitl, M. (2003). Inquiry Projects in Science Teacher Education: What Can Investigative Experience Reveal About Teacher Thinking and Eventual Classroom Practice?. *Science Education* 87, 112-143.





Maqueta electrónica bilingüe para la unidad de aprendizaje de obra negra de los alumnos de 3er semestre

[REGRESAR](#)

*Autores**

*M en C. Irma Nava Sánchez
C. a Mtro. Alma Rosa Álvarez Chávez
Lic. Ramón Salazar Escandón*

Resumen

Para responder a los cambios educativos y al avance tecnológico es necesario, dar a los estudiantes de bachillerato, un cambio relevante, efectivo y eficiente, es por esta razón que los profesores han buscado nuevas estrategias de aprendizaje, como la presente investigación que desarrolla un prototipo de maqueta electrónica, para alumnos de 3er semestre de la carrera de construcción, para proporcionar un atractivo y efectivo enseñanza con el propósito de obtener aprendizaje significativo, explicando los conocimientos de forma visual de cada uno de los elementos que conforma la maqueta. El aprendizaje podrá realizarse de diferentes maneras: autónomo o en equipo y desde el punto de vista multisensorial, este prototipo brindará a los jóvenes diferentes formas de aprender: tocar, repetir y aprender, lo que lo hace motivador y desafiante. Con base en ciencia y tecnología dirigida por un organismo con miras a fomentar esta actividad, para así lograr el bienestar social y económico que necesita nuestro país, a través de la integración de instituciones que rigen y toman decisiones como lo es: el estado, Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT) y el Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

Palabras clave: Maqueta, Electrónica, Bilingüe, Interactiva.

* Instituto Politécnico Nacional.

Abstract

In order to respond to changing educational and technological advancement, skills- based education, it is necessary to give the young students, a vocational training relevant, effective and efficient, it is for this reason that teachers should create new learning strategies is emerging as the present investigation, aiming to develop a prototype three-dimensional interactive bilingual black book, which will involve students in third semester, to provide effective and attractive knowledge with the purpose of obtaining meaningful learning, speaking in its development and subsequently in its application to visualize, identify and perform each of the elements that make up the black book. The learning will be able to realize from different ways, single or in teams, and from a multi-sense point of view, this prototype will bring to the teenagers different ways of learning, touching, repeating and learning, which makes it motivating and challenging. Based on science and technology directed by an organism pointed to encourage this activity in order to achieve the economical and social welfare that our country needs, through the institutions integration.

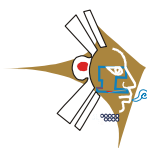
Introducción

La administración de México en el año 2001-2006, se encamino a reestructurar los elementos con una política científica y tecnológica, se baso en las prácticas internacionales, sobre la actividad científica y tecnológica, con una perspectiva de innovación (Solliero 2001) Una visión al año 2006y una mayor participación de México, con la generación, adquisición y difusión de conocimiento a nivel internacional.

Motivo por el cual se integra el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (PECyT) cuya existencia es la innovación, como la habilidad de administrar el conocimiento creativo, para así responder a las demandas particulares del mercado nacional e internacional.

Es por tal motivo, que el reordenamiento más notorio que sufrió el sistema nacional de ciencia y tecnología, se centra en dos aspectos principales:

Es de orden institucional, jurídico, político, científico, organizativo y financiero, es decir, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SCNCT), será apoyado directamente por el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT); política de estado; instituciones federales, sociales, privadas y de los estado; principios orientadores e instrumentos legales y económicos de la ley y por ultimo por redes nacionales de grupos y centros de investigación: (Ley de Ciencia y Tecnología 2002).



Se refiere a la fundamentación de la política del estado para redireccionar al consejo de General de investigación, Científica y de desarrollo Tecnológico.

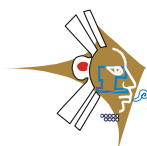
Con base en ciencia y tecnología dirigido por un organismo con miras a fomentar esta actividad, para así lograr el bienestar social y económico que necesita nuestro país, a través de la investigación de instituciones que rigen y toman decisiones como lo es: el estado, Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT) y el Consejo General de investigación científica y desarrollo tecnológico. Además de instituciones de investigación científica y tecnológica, como lo son: los Centros Públicos de investigación, Universidades, empresas y centros que realizan ciencia y tecnología por ultimo instituciones intermedias, como lo son: los instrumentos jurídico y económico de la ley, instituciones federales.

Con sustento a lo anterior y con recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, ciencia y la cultura (UNESCO), el Instituto Politécnico Nacional inicio un proceso de reforma con programas de estudios más flexibles con un contenido solido de conocimientos básicos para garantizar la actualización permanente, es decir, centrado en el aprendizaje, permitiendo a los individuos construyan sus conocimientos con el apoyo y guía del docente, que ellos mismos diseñen y definan sus propias trayectorias y ritmo de trabajo con miras al generar una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística, para así combinar equilibradamente el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores. Todo lo anterior se encuentra actualmente en el Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN 2004).

Como parte del Instituto Politécnico Nacional, un grupo de investigadores del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 Lic. Gonzalo Vázquez Vela, se dieron la tarea de trabajar con los alumnos de tercer semestre para crear una Maqueta Electrónica Interactiva con la finalidad de innovar las maneras enseñanza y generar un aprendizaje significativo en el área de Construcción en lo que concierne a la unidad de aprendizaje Obra negra y su representación Grafica. La Maqueta Interactiva surge de la necesidad de elaborar elementos útiles para la construcción de modelos didácticos, los cuales le permiten adquirir un conocimiento significativo al alumno de tercer semestre.

Justificación

El desarrollo científico y tecnológico en los inicios del siglo XXI ha tomado un cauce acelerado sobre todo en la generación, transformación y difusión del conocimiento, el cual



ha llegado a todos los rincones del mundo, en especial en los países que se encuentran inmersos en el proceso de globalización económica, la cual no es únicamente económica, sino también social, cultural y sobre todo educativa.

Por tal motivo nuestro país encamina sus esfuerzos en dar alcance a las grandes transformaciones mundiales, para así satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento, necesidades que no pueden ser cubiertas por una sola disciplina, lo que el Instituto Politécnico Nacional encamina sus esfuerzos y satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento y nosotros como parte del Instituto contribuimos en la presente investigación que integra actitudes, conocimientos, habilidades y valores, de los docentes y alumnos en la especialidad de Construcción, con la finalidad de elaborar un prototipo que genere aprendizaje significativo en los alumnos del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 Lic. Gonzalo Vázquez Vela del Instituto Politécnico Nacional.

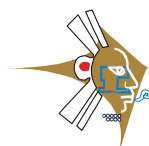
Metodología

En el área de construcción surge la necesidad de tener materiales de mayor resistencia y presentación. Para esto se desarrollo un plan para la elaboración de una Maqueta Electrónica Interactiva, observando en su caso en una manera demostrativa el manejo de las mismas, y así como la innovación de cada una; logrando un resultado de trabajo práctico y provechoso.

Donde se pudiese lograr un avance en pensamiento tecnológico y de innovación en la enseñanza, ya que se puede de una sola propuesta, obtener un mundo de información y conocimiento, al que fuese dependiendo de lo que concierne a una sola materia de la carrera de Construcción. Proponiendo una manera más practica y simplificada para la elaboración en maquetas que involucrarán a dos especialidades, es decir, construcción y sistema digitales, con la finalidad de apoyar a una mejor comprensión y desarrollo académico.

A través de los siguientes niveles de competencia que desarrollarán los alumnos: Niveles de una competencia para elaborar una Maqueta Electrónica Interactiva.

Los alumnos deberán aprender poco a poco diferentes niveles de complejidad de acuerdo a sus intereses, formación y contexto social en donde se desenvuelven, en este caso la especialidad de construcción (Modificado de Bogoya, 2000, referido Tuning América Latina).



Aprender a saber, nivel cero: este es el primer escalón cuando los alumnos tienen conocimientos sueltos sobre un tema o un área, como datos aislados sin ninguna conexión a su estructura cognitiva, lo que tiene en su memoria temporalmente. Aquí los conocimientos son los adquiridos durante sus clases presenciales y a través de los libros y las tecnologías de información y comunicación, y que servirán de sustento para la elaboración de la Maqueta Electrónica Interactiva.

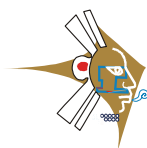
Aprender a conocer, primer nivel: “reconocimiento y distinción de elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en tanto campo disciplinar del saber”. En otras palabras, es el primer escalón cuando los estudiantes se van apropiando de los conocimientos básicos por medio de la abstracción, simbolización y conceptualización, se dice que él sabe, al interrelacionar los conocimientos de las diferentes asignaturas de la especialidad de Construcción.

Aprender hacer, segundo nivel: una vez interiorizado el nuevo conocimiento, los alumnos pueden comunicarlo y utilizarlo, hacer uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación. Es decir, el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos en su quehacer (práctica cotidiana, método de casos) o a través de ejemplos hipotéticos elaborados en equipo. Es aquí donde los alumnos aplican lo aprendido y llegan a la elaboración de la Maqueta Electrónica Interactiva.

Aprender a emprender, tercer nivel: implica un mayor grado de apropiación porque el educando debe empezar a volar, para crear otras alternativas, para dar más argumentos, para poder responder en diferentes situaciones o contextos. Aquí debe analizar, sintetizar, inferir, asociar para particularizar los conceptos generales de un tema con explicaciones coherentes.

Aprender a ser, cuarto nivel: competencia que se aprende durante toda la vida. En la generación y desarrollo de esta competencia están comprometidos de igual forma progenitores y maestros de todos los niveles de formación.

Con la información anterior, en especial de México y del Instituto Politécnico Nacional, se llega a generar docente y alumnos interesados en la innovación, ya que el Instituto Politécnico Nacional como una institución educativa y de investigación deberá cumplir una labor sustancial al generar, no únicamente aplicaciones tecnológicas, sino que también proveer a las industrias de capital humano, con miras a la formación de redes de investigación e innovación que son fundamentales para la difusión tecnológica, pero esta debe comprometer el trabajo en conjunto de los actores tanto gubernamentales como de la



industria, centros educativos y de investigación, para así generar crecimiento económico y por consiguiente desarrollo económico.

Objetivo

Elaborar una Maqueta Electrónica Interactiva, la cual será utilizada como recurso didáctico, que genere aprendizaje significativo en la unidad de aprendizaje de Obra Negra y su Representación Gráfica.

Hipótesis

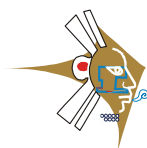
La Maqueta Electrónica Interactiva, es un recurso didáctico que generará aprendizaje significativo en los alumnos de la unidad de aprendizaje de Obra Negra y su Representación Gráfica en la especialidad de Construcción.

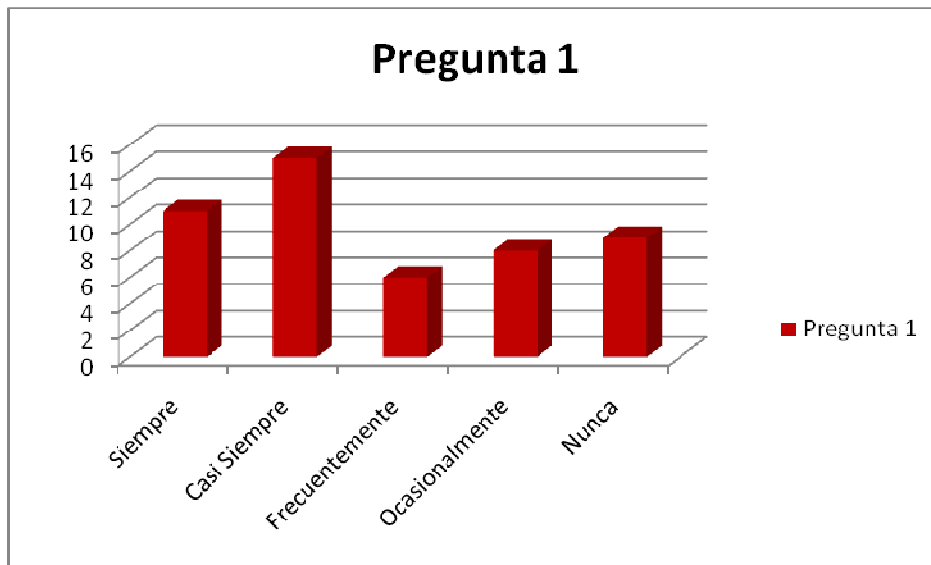
Producto final

Maqueta Electrónica Interactiva especial interdisciplinaria que le permita al alumno aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes, es decir genere en él aprendizaje significativo, de acuerdo a los requerimientos del Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional. Dicho producto consistirá en la fabricación física de una Maqueta Electrónica Interactiva especial que les permitirán, al alumno interactuar en dos idiomas con los materiales a utilizar en la obra negra de una construcción, aplicando así los conocimientos adquiridos a lo largo de los semestres que ha cursado en la especialidad de Construcción.

Para la pregunta 1

¿En la unidad de aprendizaje, de obra negra tu profesor utiliza material didáctico tridimensional, para una mejor comprensión de los temas?

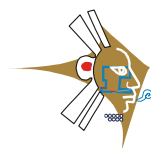
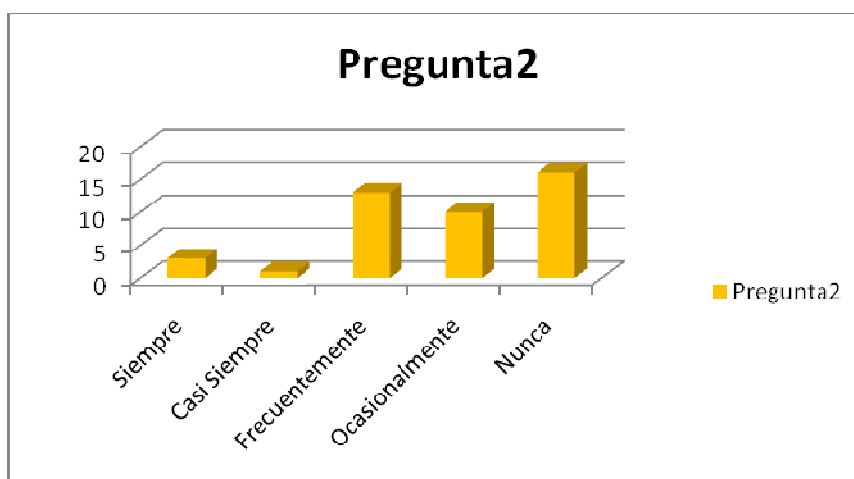




Se puede observar que el alumno gracias al material didáctico tridimensional, se le facilita la comprensión de los temas, por lo que es de gran ayuda, para cualquier profesor que de la materia de obra negra contar con este tipo de materiales.

Para la pregunta 2

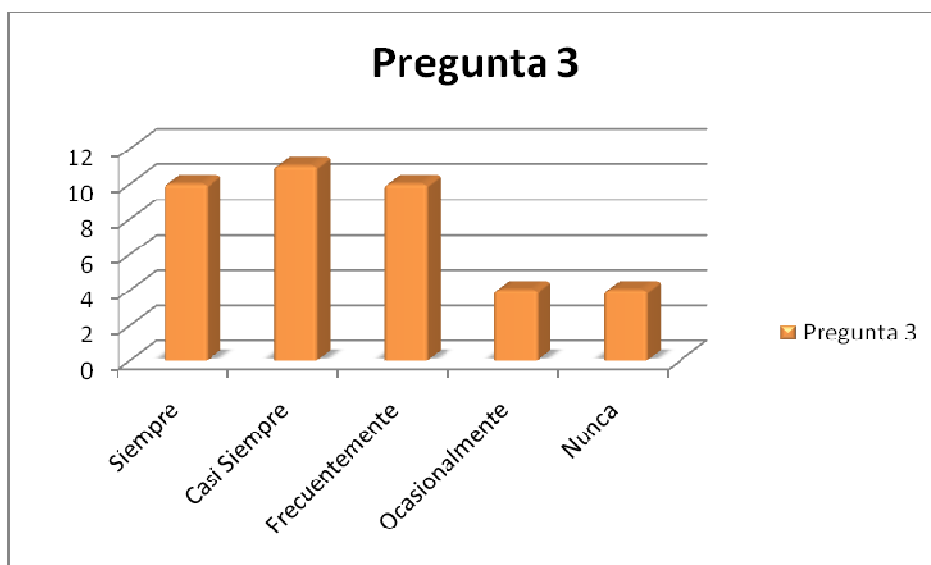
¿Los conceptos de cada elemento estructural que componen la obra negra, son muy parecidos y te causan confusión?'



Se observa que algunos conceptos de obra negra frecuentemente causan confusión, por lo que la maqueta interactiva les será de gran ayuda. Ya que existe nombres muy parecidos en su descripción del concepto del elemento.

Pregunta 3

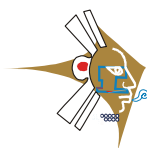
¿Te ha gustado que las clases sean más didácticas y entretenidas, utilizando un material donde puedas manipular?

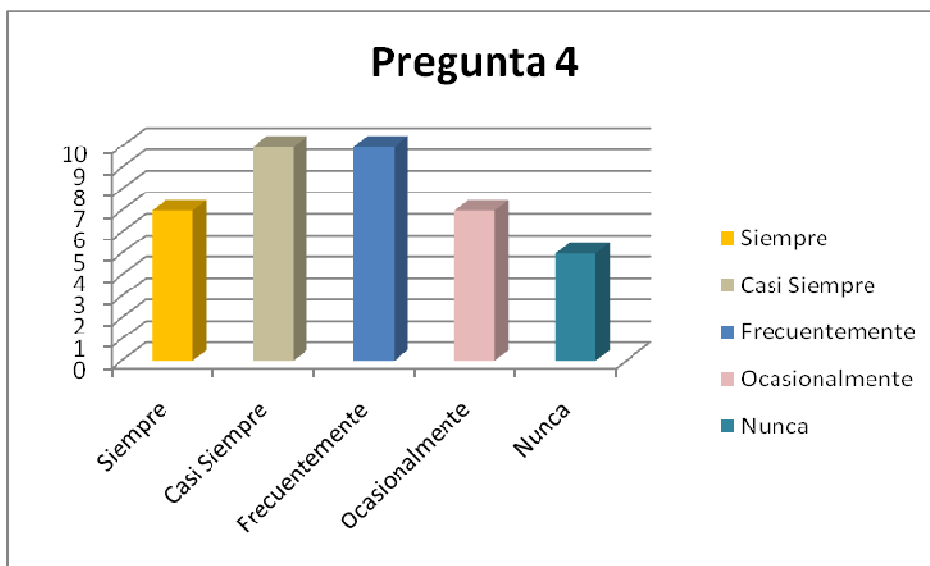


Por estar dentro del área Tecnológica a los alumnos les ha gustado estar manipulando objetos que desarrollen habilidades y destrezas, que generen un aprendizaje autónomo y significativo.

Pregunta 4

¿Te gustaría que hubiera existido un material didáctico que además de describirte los conceptos de cada elemento en español te dirá la definición en otro idioma?

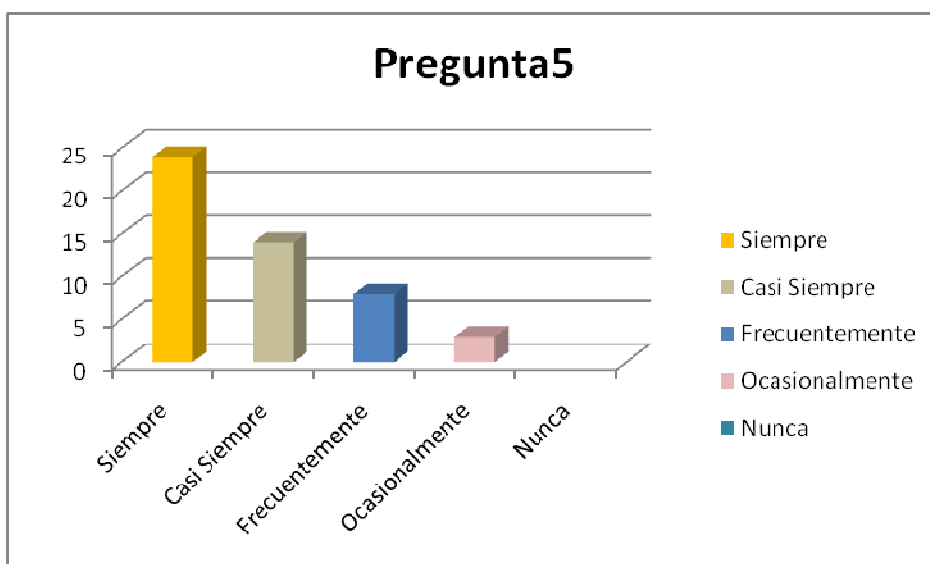




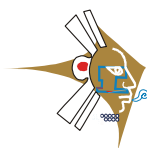
Algunos alumnos observan la gran importancia de estudiar en el idioma inglés la materia de obra negra.

Pregunta 5

¿Te gustaría ver y manipular alguna maqueta como material didáctico que te describiera el procedimiento constructivo de la obra negra?

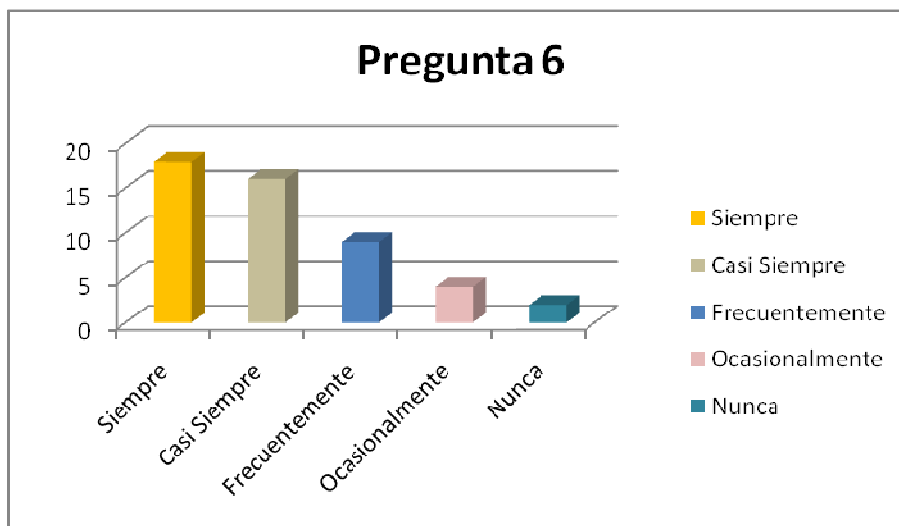


Debido al gran desarrollo tecnológico que estamos viviendo, y que nuestros alumnos son de la era de la información y de la tecnología vemos el gran interés que se desata en ellos. Una maqueta interactiva.



Pregunta 6

¿Te gustaría elaborar una maqueta interactiva digitalizada que sirva de apoyo en el aprendizaje personal y de tus compañeros?

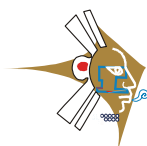
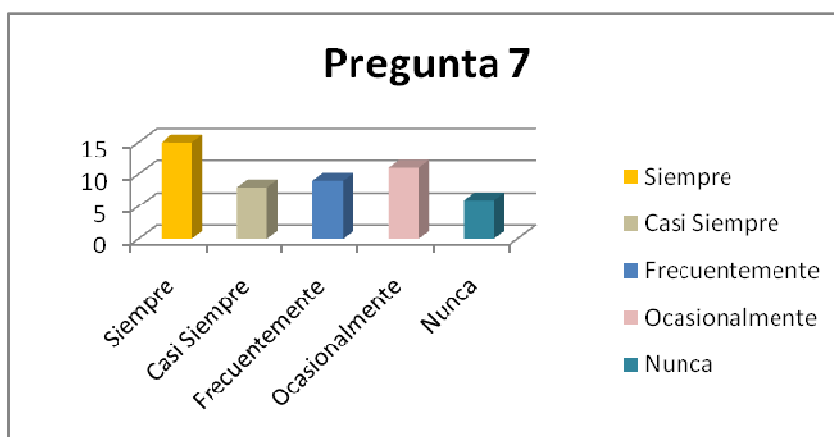


Se observa que los alumnos están interesados en la elaboración de maquetas interactivas que les permita tener un apoyo en su aprendizaje, los jóvenes buscan otras alternativas.

Pregunta 7

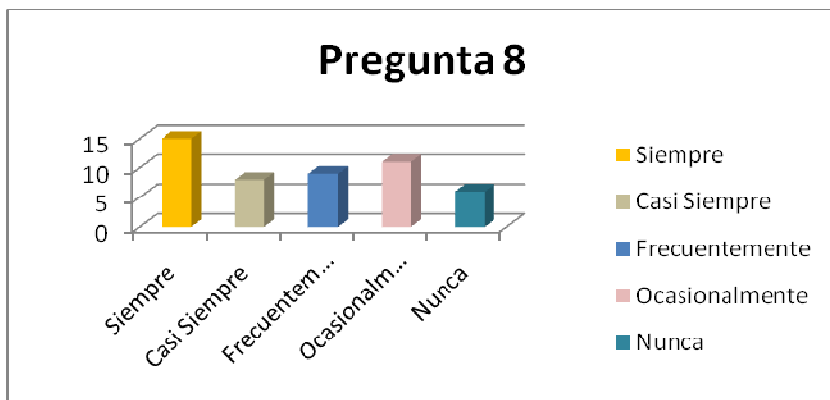
¿Has tenido dificultades para visitar una obra de construcción?

Es muy difícil que los alumnos puedan visitar las obras por seguridad dentro de las instalaciones. Por lo que tener esta maqueta, es como llevar la obra a clases.



Pregunta 8

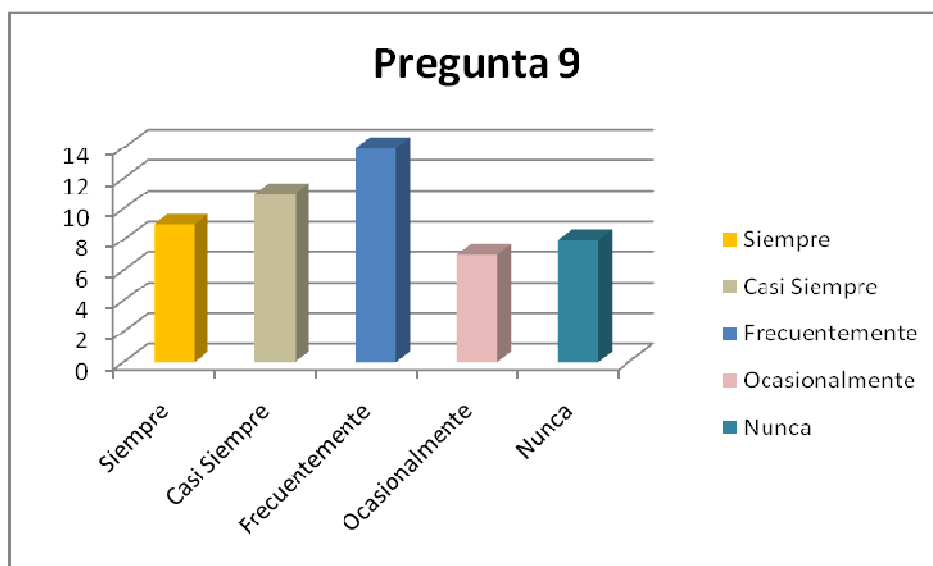
¿Has tenido el interés por visitar una obra de construcción?



Los alumnos están muy interesados por poder visitar una obra en proceso de construcción.

Pregunta 9

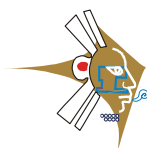
¿Alguna vez has trabajado con maquetas interactivas didácticas?

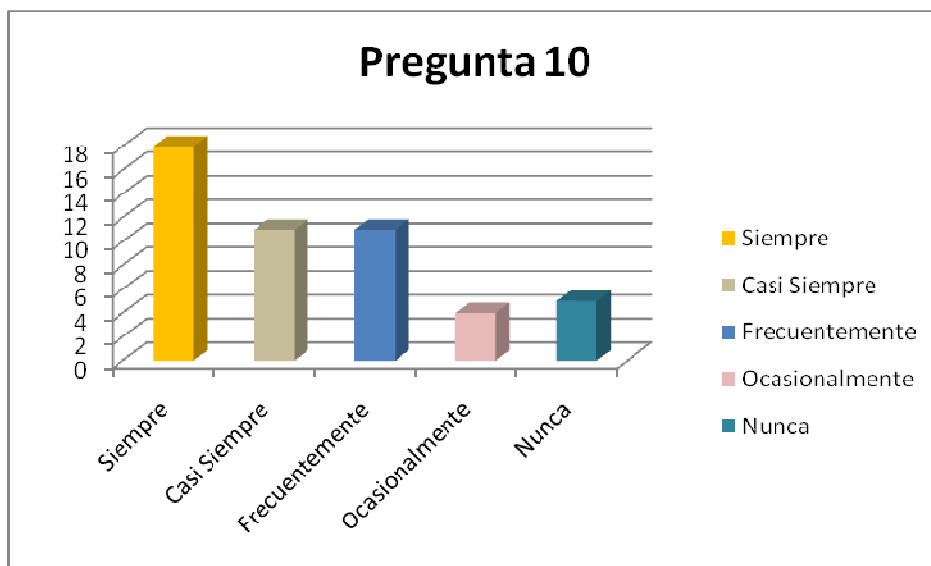


Las maquetas existentes son modelos aislados de cada elemento constructivo. Por lo que la maqueta integra todos los elementos.

Pregunta 10

¿Crees que con la maqueta didáctica tu aprendizaje ha resultado más fácil?

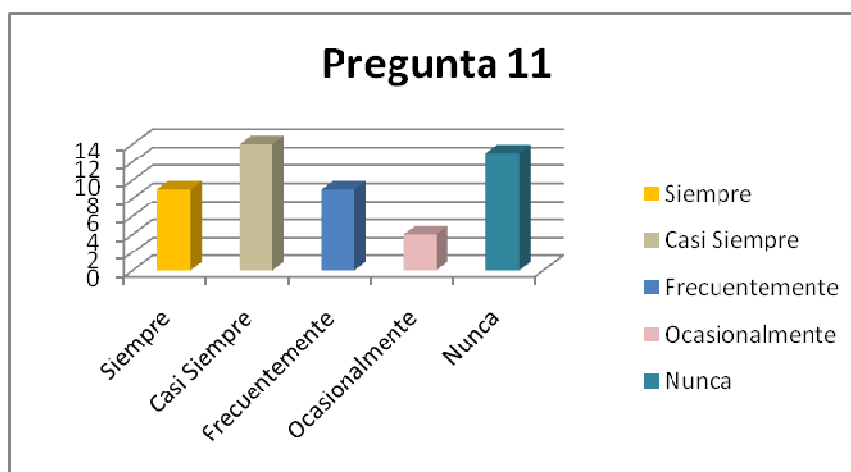




Se observa el apoyo que ha brindado la utilización de la maqueta, en el logro del aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos.

Pregunta 11

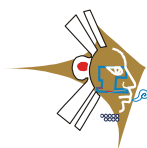
¿Has interactuando con una maqueta didáctica digitalizada en alguna otra de tus unidades de aprendizaje?

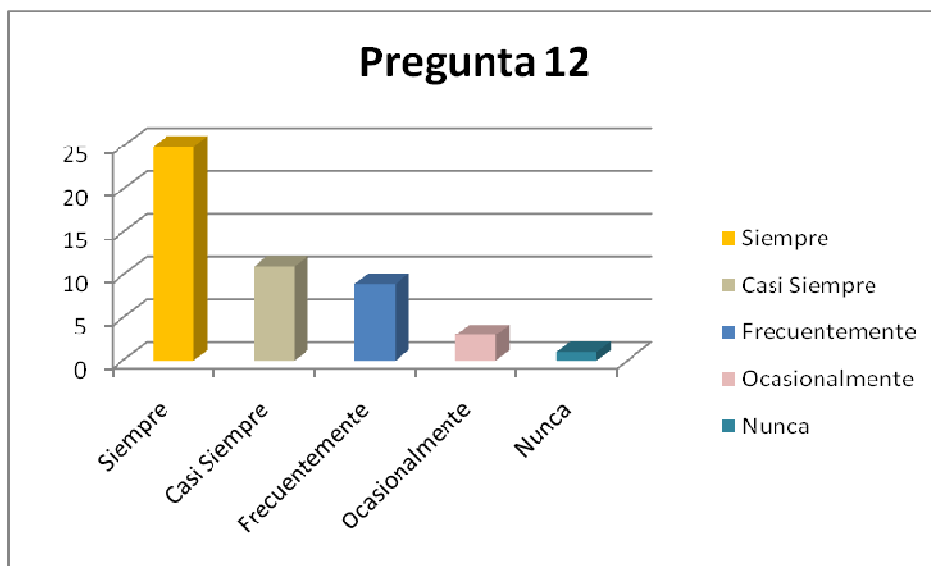


Como se puede observar en la grafica en algunos grupos han utilizado maquetas físicas didácticas pero no digitalizadas.

Pregunta 12

¿Crees que con una maqueta interactiva digitalizada ayude al aprendizaje de la materia, en un futuro a los alumnos que cursan taller?





Se pretende que en todas las unidades de aprendizaje, se llegue a utilizar material más novedoso y de acuerdo a las necesidades de la era de la tecnología, para lograr que los alumnos tengan un mejor aprovechamiento.

Referencias

Solleiro, José Luis (2001-2006). *Programa Especial de Ciencia y Tecnología*.

<http://www.aportes.Buap.mx/20ap.2.pdf>. Revista de la Facultad de Economía. BUAP, año VII, Núm. 20

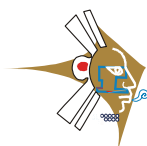
<http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/242.pdf>.

Instituto Politécnico Nacional, (2004) *Un nuevo Modelo Educativo para el IPN*, libro 1 de la Reforma Educativa, México.

Tuning. Las competencias en la educación superior América Latina, Comité de Gestión: González, Julián, Wagenaar, Robert. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, Morones, Díaz Luís Director de Cooperación Internacional. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). 4.2.

http://tuning.unideusto.org/tuninga/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Tuning Educational Structures in Europe, Informe final Fase Uno, (2003) editado, González, Julián, Wagenaar, Robert. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.

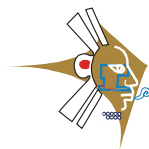


Ansgar, Oswaldo (2008). *Maquetas de Arquitectura* México: Links.

González, Lorenzo (2008), *Maquetas La representación del espacio en el proyecto arquitectónico*.
México: Gustavo Gill S.A.

Cordes. Ivo (2004). *Maquetas de ensueño*. México: CEAC.

Vancleave, Janice (2007). *Super modelos y maquetas de Ciencia*. México: Limusa, Noriega
Editores.





Memorias y prácticas educativas de los estudiantes de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UFRGS

[REGRESAR](#)

*Sônia Regina Silva Pedroso**

Resumen

El presente artículo es sobre las memorias educativas vivenciadas por los estudiantes en programas de postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul en el período 2000-2010. Tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas educativas que experimentan los estudiantes en diferentes momentos de la escuela y académicos. Esta reflexión es necesaria para comprender las prácticas educativas de los egresos de los cursos de la salud que son y/o serán docentes. La metodología de la investigación consiste en: observaciones y registro de clases, lectura y análisis de materiales escritos. Esto ayuda a tejer las prácticas educativas de los estudiantes de postgrado e identificar las resistencias al cambio - como las prácticas educativas tecnicistas, fragmentarias y desconectadas de la realidad social, la disociación entre la teoría y la práctica, el énfasis en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, la devaluación de los conocimientos educativos, en comparación a la salud. La investigación permite a los estudiantes de postgrado una reflexión crítica sobre las necesidades de formación inicial y continua de los profesionales de la salud para enseñar.

Palabras clave: Memoria – Prácticas Educativas – Postgrado en Salud.

Memories and educational practice of Post-undergraduate College of Medicine of UFRGS

Abstract

This article is about the memories experienced by students in educational programs graduate of the Faculty of Medicine, Federal University of Rio Grande do Sul in the period 2000-2010. Aims to reflect on educational

* Instituição: Faculdade de Educação/UFRGS/SeMED/PMPA/RSe- mail: soniapedroso@yahoo.com.br

practices experienced by students at different times and academic school. This reflection is needed to understand the educational practices of graduates of the courses that are health and / or are teachers. The research methodology consists of: observations and recording of classes, reading and analysis of written materials. This helps to weave the educational practices of graduate students and identify some resistance to change - such as educational practices technicist, fragmentary and disconnected from social reality, dissociation between theory and practice, emphasis on the transmission of knowledge by the teacher, the devaluation of knowledge education compared to health. The research enables graduate students a critical reflection on the needs of initial and continuing training of health professionals to teach.

Key words: Memory - Educational Practices - Graduate Health.

Introducción

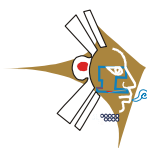
Este artículo es acerca de los recuerdos educación experimentada por los estudiantes de los programas de postgrado de la disciplina de la Práctica Educativa en la Medicina (PEM) de la Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Rio Grande do Sur, en el período de 2000-2010. Tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas educativas que experimentan los estudiantes en diferentes momentos de la escuela y académico con el fin de entender cómo estos influyen en las prácticas educativas actuales de los docentes y futuros docentes.

Esta reflexión es necesaria para comprender las prácticas educativas de los graduados de los cursos de salud y los obstáculos y las posibilidades de formación del profesorado en esta área del conocimiento.

La metodología de la investigación consiste en: observaciones y registro de clases, lectura y análisis de materiales escritos.

Esto ayuda a tejer las prácticas educativas de los estudiantes de postgrado e identificar las resistencia al cambio - como las prácticas educativas tecnicistas, fragmentarias y desconectadas de la realidad social, la disociación entre la teoría y la práctica, el énfasis en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, la devaluación de los conocimientos educación, en comparación a la salud.

La investigación se basa en autores como Bosi, Freire, Triviños y otros que ayudan en la discusión de las prácticas educativas en la salud y la necesidad de formación inicial y continua de profesionales de la salud para mejorar la enseñanza.



Los caminos de la investigación

Este caso de estudio es de naturaleza cualitativa. La metodología de la investigación se basa en el enfoque dialéctico, que, como dice Triviños (2006, p. 74) “es un tipo de investigación cuyo objeto es una unidad que se analiza en detalle”.

Triviños (2006) señala que

La dialéctica de la historia como un movimiento que buscan descubrir la esencia de los fenómenos históricos a través de las contradicciones que presentan, sus transformaciones, las categorías y las leyes. El método dialéctico permite al pensador para observar el proceso por el cual las categorías, conceptos o formas de conciencia surgen uno tras otro para formar totalidades más incluyente, hasta la finalización del sistema de categorías, conceptos o formas, en su conjunto. (p. 95).

Para examinar las prácticas educativas de los estudiantes en el período de 2000 a 2010 fue solicitado clases de PEM (curso ofrecido cada seis meses para estudiantes de maestría y doctorado, el 52% se compone de la Facultad de Medicina y el 48% y los otros cursos¹) por escrito los recuerdos significativos de la escuela, en otras palabras, que había pertinencia en su formación. Algunos recuerdos educativos fueron seleccionados para componer este artículo y dar una visión general de cómo el estudiante / profesional de la salud, profesores y / o futuro profesor entiende la educación y la enseñanza a través del análisis de las prácticas educativas revelado por ellos.

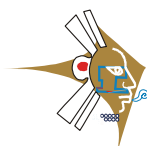
Los recuerdos de la escuela: “el día que Ivo vio la uva antes”² o las contradicciones de la clase

Los recuerdos son los esfuerzos para rehacer / repensar las prácticas educativas experimentado en el curso de la vida escolar de los estudiantes en diferentes momentos y niveles escolares. Este rescate tiene como objetivo ser un punto de partida para la reflexión de las prácticas educativas y la enseñanza en salud.

Práctica Educativa de la Medicina es una de las posibilidades de la disciplina currículo de formación del profesorado ofrece a los estudiantes de nueve Programas de Postgrado da FAMED/UFRGS, y, cuya función principal proporcionar las herramientas

¹ Estos datos son parte de disertación de maestría el autor.

² “El día que Ivo vio la uva antes” es el título de un libro de memorias escrito por un estudiante de la disciplina de la práctica educativa en Medicina en 2003/01 y se ha utilizado aquí, porque una gran cantidad de atención de un estudiante a recordar el método de alfabetización.



que apoyan a los maestros a hacer lo siguiente para establecer: El artículo 66 de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 que dice, "la preparación para la docencia universitaria será en el nivel de posgrado, principalmente en maestrías y doctorados"; 576/70 el dictamen del Consejo Federal de Educación que determina las normas para la acreditación de cursos de postgrado en el campo de la medicina que en su artículo 5 han que el programa debería incluir cursos de educación médica y la enseñanza especial y resolución 11/77 y en el artículo 8, que también se refiere a las disciplinas antes mencionadas.

A continuación se presenta una reflexión crítica los recuerdos de los estudiantes, tratando de conectar con las concepciones actuales de la educación y sus problemas, en y para la formación el profesional de la salud de la profesión docente.

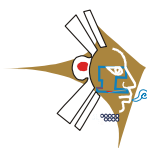
Para mostrar los recuerdos de la educación de postgrado me acerco a leer el concepto discutido por Bosi (2004) dice

La mayoría de las veces, recuerda no revivir, pero rehacer, reconstruir, repensar, con imágenes e ideas de hoy las experiencias del pasado. La memoria no es un sueño, es un trabajo. (...) La memoria es una imagen construida por los materiales que ahora están a nuestra disposición, el conjunto de representaciones que llenan nuestra conciencia de hoy. Para más claro nos parece el recuerdo de un muy viejo, no es la misma imagen que experimentamos en la infancia, porque no son lo mismo entonces y debido a nuestra percepción ha cambiado y con él, nuestras ideas, nuestros juicios de la realidad y valor. (p. 55).

Para comenzar a escribir las memorias, los estudiantes eligen diferentes períodos de la escuela reportar, no se limita a la universidad ahora. Pero estas elecciones también hacer explícitas las preocupaciones / miedos de ser reconocidos prácticas descritas, ya que los estudiantes se insertan en el ámbito académico. Entiendo que puede liberarse y hacer el análisis de la formación actual no es fácil para la mayoría, especialmente los estudiantes de medicina. Esto sucede por el temor de ser recriminados por los profesores y los compañeros del curso por la evaluación de la práctica educativa de los cursos de salud.

La reflexión crítica de la enseñanza del profesor de medicina por sus "alumnos" no es común, ya que nos damos cuenta de que algunos estudiantes deificar a sus maestros y les da derecho "buenos maestros".

El periodo escolar que el alumno opta por hacer una reflexión y de libre elección, porque como Bosi (2004, p.54) "la memoria de la persona depende de su relación con la



familia, con la clase social, escuela, iglesia, con la profesión, al final, con los grupos de vida y los grupos de referencia peculiar a esa persona. "

Insisto en que no se trata de un gran grupo de alumnos, como se podrán imaginar, trayendo informes de la vida académica actual.

A la luz de estos problemas estos elementos de investigación comenzó a extenderse: la evocación de la experiencia, así como lo dice Bosi (2004)

No hay ninguna evocación de esta inteligencia, el hombre no sabe lo que es si no pueden salir de las determinaciones actuales. La debida consideración puede preceder y acompañar a la evocación. A la memoria es un diamante en bruto que necesita ser cortado por el espíritu. Sin el trabajo de reflexión y de ubicación, sería una imagen difícil de alcanzar. El sentimiento también debe acompañarla para que no sea una repetición del viejo Estado, sino una reaparición. (p. 81).

Recuerdos de la escuela: las prácticas educativas en el FAMED/UFRGS

Dada la importancia y la riqueza de los recuerdos de los alumnos presentarán extractos con el fin de problematizar. Se inicia con el análisis de algunos informes, como la historia no es sólo un acontecimiento que puede, en general, ser interpretados y explicados.

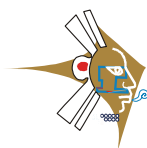
Las historias que siguen dan una idea de cómo constituir y cómo construir la memoria de los estudiantes de posgrado.

Los recuerdos se presentan de la siguiente manera: la letra M representa la memoria, el número y el año / semestre en el cual fue escrito.

M1- 2003/02: (...) Durante mis estudios de medicina, un momento crucial y lleno de "crisis" fue durante el curso de semiología médica, cuando comenzamos los primeros contactos con el paciente, como médicos en disfrazásemos. En este momento, unas pocas palabras en el momento adecuado son esenciales por parte de los consejeros y maestros.

Este informe explica que más allá del contenido del curso para ser enseñado por el maestro, el placer y la seguridad establecido en las áreas de la educación son factores esenciales para el aprendizaje, porque los estudiantes se sientan cómodos y capaces de interactuar y aprender mejor.

El estudiante pone de manifiesto una de las características necesarias para la



práctica de la enseñanza relación entre escuchar y hablar profesor y el alumno. Este discurso puede ser muy importante a tener en cuenta el tiempo que el estudiante está experimentando no sólo el contenido que se enseña.

M2- 2004/1: Mi profesor de física en la escuela secundaria fue un gran maestro. (...) Creo que fue uno de los pocos maestros en mi escuela vi llegar en el aula con un cuaderno lleno de ejercicios pre-diseñados que fueron colocados en el bastidor. Estos ejercicios introducidos características de los estudiantes en la clase y siempre en forma en las preguntas más frecuentes sobre el tema. Nos dimos cuenta de que tenía previsto lecciones. Más allá de esta preocupación por la clase que tenía la preocupación por cada uno. (...) Otra característica interesante de este maestro era que le gustaba hablar con nosotros acerca de la filosofía y la física y sobre los fenómenos de nuestra vida que la ciencia todavía no puede explicar. (...) Estas conversaciones eran tan importantes como las lecciones de él.

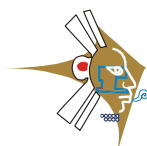
El alumno reflexiona sobre la experiencia práctica cuando era estudiante de secundaria y, ya que fue una experiencia que lo marcó como el profesor se organizó, su contenido se basa en la realidad de los estudiantes, ser más accesible a la comprensión de la materia. Además, este maestro habló y escuchó las inquietudes de los estudiantes.

Es interesante ver cómo el estudiante se da cuenta de la importancia de la planificación de clases por el maestro.

Este hallazgo realizado por el estudiante revela que no todos los maestros plan / organizar sus clases, a pesar de que una de las principales tareas de la enseñanza. También destaca la importancia de la relación dialógica con el aprendizaje y las relaciones que los docentes deben tener en clase para hacer conexiones entre otras áreas del conocimiento.

M3- 2006/01: Al citar la sensibilidad como una cualidad un maestro, fue al recordar una lección donde el profesor se dio cuenta de que la clase no fue capaz de entender así la idea de la contracción muscular en toda su complejidad, durante la clase y cambiado la estrategia. Cada estudiante se volvió en un componente de la sinapsis neuromuscular y nos hizo darnos cuenta de la sinapsis en un "teatro" con nuestro propio cuerpo. Nunca he olvidado a cada paso de la contracción muscular.

Este rescate de una práctica educativa el estudiante pone de manifiesto un punto clave para aquellos que quieren o ya es un profesor es capaz de reconocer cuando el estudiante no está aprovechando la forma en que se enseña y se buscan alternativas en otras prácticas. Esta es la tarea más difícil en la enseñanza, se requiere que los profesionales de la salud reflexionar sobre su práctica, replanteamiento de lo que no funcionó. Este movimiento de reflexión tiene que ser constante y abierto al cambio. Pero reafirmar la



dificultad para realizar como estudiante y profesor que es más fácil y común hacer lo contrario, culpan a los estudiantes a través de reprobación, justificar su no saber frente a los estudiantes.

M4-2006/01: A su ingreso, cuando estaban entrevistando a un paciente con diabetes descompensada ligeramente pegajosa y no hacer preguntas sobre la enfermedad y la insulina, pero sobre el propio paciente, su vida, su relación con el sentimiento de familia sobre la enfermedad - lo que él consideraba sus consecuencias. (...) En este día, después de la entrevista, el profesor explicó que no tratar las enfermedades, pero sí, la gente. Creo que este ha sido un aprendizaje importante en toda la universidad.

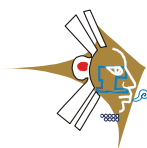
Un recordatorio de que el estudiante explica el concepto de Educación discutidos en este trabajo no se limita institucionalizado la educación escolar.

Debo subrayar que cuando los estudiantes cuestionan la relevancia de la disciplina PEM para su formación, ya que no son profesores, Batista (2004, pp. 205-206) dice “la práctica profesional en esta zona incluye, implícitamente, la realización de un acto educativo”. Las prácticas desarrolladas por los profesionales de la salud son actos educativos aunque la mayoría no se da cuenta en sus prácticas de cuidado.

M5-2006/01: (...) Ocurrió durante mi residencia, cuando uno de los preceptores examinar a un paciente y le dio una explicación a los estudiantes y presentes, con excelencia en la enseñanza de la patología y el tratamiento ideal para este caso. Y poco después, tan pronto como el académico y se fue, tan decidido reservados I "deshacerse" del paciente. En otras palabras, este servicio de alta a los pacientes, ya que tenían características de difícil tratamiento, un resultado desfavorable y las pruebas que podrían estar en conflicto con el equipo en el futuro.

La queja por el reflejo de una memoria explícita educativo de primer, velada algunas prácticas que ocurren dentro de las instituciones educativas y profesionales de la salud pueden desarrollar una visión distorsionada / mal sobre cómo manejar / tratamiento de ciertos pacientes.

En segundo lugar, la falta de ética profesional del maestro enseña a "deshacerse de la paciente" que "no es bueno" para sus fines, y puede causar un problema más adelante, independientemente de lo que esa persona estaba buscando ayuda para hacer frente a su salud y él está allí para, sin excepción, tenga cuidado de todos. Pustai (2006, p. 53) señala que no importa la naturaleza del problema, todo el mundo debe ser tratado.



Estos informes también muestran que el tipo de profesional se forma a partir de lo que sucede dentro de las instituciones educativas realizadas por los que están allí para enseñar. Teoría y la práctica nunca se disocian, incluso si se presentan uno tras otro.

El espacio de enseñanza del hospital crea la posibilidad de dilución de las prácticas de enseñanza, ya que se llevan a cabo por el profesor que cumpla con el paciente y enseña a los estudiantes al mismo tiempo, además los estudiantes que están en los niveles superiores que pueden enseñar a los más jóvenes (Esta es una práctica que pone en jaque a la salud, que puede empezar a enseñar, el maestro y / o estudiante de postgrado en el final del curso - los estudiantes de doctorado como se les llama).

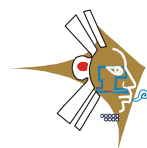
Estas brechas crear estos espacios de trabajo son las barreras a los cambios en la formación del profesorado en materia de salud, porque la formación se lleva a cabo por muchos que no tienen formación y no son responsables de la profesión docente, porque son estudiantes. Estas prácticas no dejan claro si el profesional está haciendo la práctica de la enseñanza o la salud. Los estudiantes que se enteran de las prácticas de enseñanza de la salud llevadas a cabo por los mejores profesores contratados que los profesores oficiales, porque en la vista de estos están más comprometidos con la enseñanza, se organizan y planifican sus clases, mientras que muchos profesores en sus cursos no tienen esta misma práctica.

Memorias de las prácticas educativas contradictorias

Aquí les presento a justificar la construcción del problema de investigación dos partes que se traducen los conceptos de la educación y la formación de los estudiantes de la PEM.

M6-2001/02: A pesar de la creencia generalizada entre muchos docentes en este país, no "convertirse en un maestro", pero se construye para ser un maestro. (...) Es probable que sus posibilidades de adquirir algunos conocimientos sobre la enseñanza han sido prácticamente inexistentes. (...) Es claro para todos que sólo una mitad no es suficiente para formar un profesor, pero creo que hemos tenido la oportunidad de romper las estructuras existentes, creando la oportunidad para cambiar su posición de una manera diferente el cuidado de por lo menos pensar en lo que hemos escuchado en el momento de la planificación de una lección..

El estudiante lleva a la discusión acerca de su percepción de que la formación de profesores formados. El mismo pone de relieve la necesidad de formación de profesores a



los que cumplen esta función y se encuentra a los cursos de postgrado de muy bajo nivel que ofrece para este fin. En la escuela de medicina, y sólo hay dos disciplinas, que son equivalentes. Para ser considerado como el maestro, es decir, capaz de trabajar lo suficiente para hacer la enseñanza de un curso de currículo y la pedagogía, o médico o profesional de la salud para ser elegible para la función docente en la educación superior.

M7-2002/02: (...) Incluso los que le gustaría trabajar en el campo de la educación, como en mi caso, dejando poco final del curso preparado para graduarse, ya que la mayoría de los cursos se centran en el desarrollo técnico y el aprendizaje de la investigación con poco énfasis en la enseñanza y la pedagogía. (...) Nosotros, como técnicos, podemos mejorar nuestra capacidad de transmitir conocimiento y, eventualmente, convertirse en educadores en el verdadero sentido de la palabra? Esperamos que la semilla sembrada para producir buenos frutos.

En este apartado destacan las preguntas y las expectativas de que otro estudiante lleva a señalar que el Programa de Postgrado no formar a los profesores, pero los investigadores. El estudiante se da cuenta de que las prácticas que se han formado no se modelan sobre las técnicas y más específicamente en el diseño de la educación y la formación. También se destacó que muestra cómo las concepciones de la educación y más específicamente la enseñanza-aprendizaje es concebido por la mayoría de los estudiantes cuando el estudiante usa la frase "la transmisión del conocimiento" para describir la enseñanza.

Este corte ha traído aquí, en algunas de las prácticas educativas que se enmarca en los campos de la salud y la marca de la vida académica de los estudiantes y profesionales de la salud.

La enseñanza es una actividad social que se produce una interacción a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, tanto el estudiante y el profesor debe entender que la educación se lleva a cabo a través de esa interacción que se produce no sólo con una parte del cuerpo - la cabeza, pero con todo el cuerpo y en todos los momentos y situaciones.

Conclusiones

Recuerdos de la escuela examinados en este trabajo analizamos por primera vez en la necesidad de la formación inicial y formación continua para los profesionales que enseñan. Entiendo que es importante tener en claro a los profesionales de la salud que dan clases en



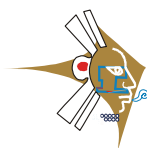
la enseñanza universitaria es una profesión tan importante en su trabajo en la salud y debe tenerse en cuenta para la formación de profesionales de la salud calificados para cumplir con la sociedad brasileña.

En segundo lugar estudiantes de posgrado puntúan el texto la necesidad de contar con maestros que enseñan seguridad para pasar, sean organizados e planeen as aulas, basado en la realidad para enseñar a los estudiantes y el contexto social de Brasil. También destacan la necesidad de la atención en la enseñanza individual y colectiva, la sensibilidad para entender las particularidades de cada estudiante, responsabilidad y respeto por los demás, atención para el tratamiento de la persona no la enfermedad y la ética.

El análisis de los recuerdos escolares de los alumnos es posible entender un poco de las prácticas educativas en salud, que necesita ser cambiado para mejorar las prácticas educativas, y verificar la necesidad de formación y perfeccionamiento de los profesionales que asumen el papel de ser un maestro.

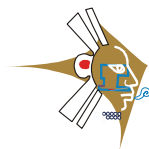
Referencias bibliográficas

- Batista, N. A. & S. S. H. S. da. (2001) *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: SENAC-São Paulo, 2004.
- Bosi, E. (2004). *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3º ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, vol.134, n.248, de 23 de dez.1996. Seção I, p.27834-27841.
- Resolução 11/77. Documenta. Rio de Janeiro, nº 199, Jun 1977, pp.391-400.
- Parecer 576/70. Documenta. Rio de Janeiro, nº 117, Ago 1970, pp. 225-236.
- Pedroso, S. R. S. (2008). *Concepções de educação e de trabalho docente de pós-graduandos: estudo de caso sobre a Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Pustai, O. J. (2006). *A “Ordem” de-vida para o médico pensar o paciente: uma ontologia espinosana de ser humano na Medicina*. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal do Rio



Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Silva T. A. N. S. (2006). *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, vol. 4, novembro.



Memories and Educational Practice of Post-undergraduate college of Medicine of UFRGS

*Sônia Regina Silva Pedroso**

Abstract

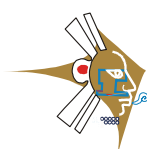
This article is about the memories experienced by students in educational programs graduate of the Faculty of Medicine, Federal University of Rio Grande do Sul in the period 2000-2010. Aims to reflect on educational practices experienced by students at different times and academic school. This reflection is needed to understand the educational practices of graduates of the courses that are health and / or are teachers. The research methodology consists of: observations and recording of classes, reading and analysis of written materials. This helps to weave the educational practices of graduate students and identify some resistance to change - such as educational practices technicist, fragmentary and disconnected from social reality, dissociation between theory and practice, emphasis on the transmission of knowledge by the teacher, the devaluation of knowledge education compared to health. The research enables graduate students a critical reflection on the needs of initial and continuing training of health professionals to teach.

Key words: Memory - Educational Practices - Graduate Health.

Introduction

This article is about the memories of education experienced by students in graduate programs in the discipline of Educational Practice in Medicine (PEM), Faculty of Medicine, Federal University of Rio Grande do Sul, in the period 2000 -

* Instituição: Faculdade de Educação/UFRGS e SMED/PMPA/RS soniapedroso@yahoo.com.br



2010. It aims to reflect on instructional practices experienced by students at different times of the school and academics to understand how they influence current educational practices of teachers and future teachers.

This reflection is necessary to understand the educational practices of graduates of health courses and obstacles and opportunities for teacher training in this area of knowledge.

The research methodology consists of: observations and registering for classes, reading and analysis of written materials.

This helps to weave the educational practices of graduate students and identify resistance to change - such as technical education practices, fragmented and disconnected from social reality, the disconnect between theory and practice, the emphasis on the transmission of knowledge the teacher, the devaluation of knowledge education compared to health.

The research is based on authors such as Batsita, Bosi, Pedroso and others who assist in the discussion of educational practices in health and the need for initial and continuing training of health professionals to improve teaching.

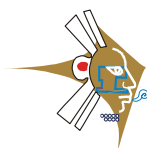
The paths of research

This case study is qualitative in nature. The research methodology is based on the dialectical approach, that, as Trivino (2006, p. 74) "is a kind of inquiry whose object is a unit that is discussed in detail."

Trivino (2006) notes that

The dialectic of history as a movement seeking to discover the essence of historical phenomena through the contradictions they present, their transformations, the categories and laws. The dialectical method allows the thinker to observe the process by which categories, concepts or forms of consciousness arise one after another to form more inclusive wholes until the end of the system of categories, concepts or forms, as a whole. (p. 95).

To examine the educational practices of students in the period 2000 to 2010 was requested in writing classes PEM (course appears to offer every six months to a



estudiantes y masters doctorate, if compone el 52% de la Facultad de Medicina y el 48% y los otros courses) significant memories of the school, in other words, that had relevance to their training. Some memories were chosen to compose this article and give an overview of how the student / health professional, teachers and / or future teacher understands education and teaching through the analysis of educational practices revealed by them.

Memories of school: "The day that the boy soon saw the grape" or the contradictions of the classroom

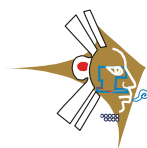
Memories are efforts to remake / rethink educational practices experienced in the course of the school life of students at different times and school levels. This bailout is intended to be a starting point for reflection of educational practices in health and education.

Educational Practice of Medicine is one of the possibilities of pedagogical training course curriculum offered to students of the nine programs of the Graduate FAMED / UFRGS, and whose main function to provide tools to teachers to establish the following: article 66 of the new Law of Directives and Bases for National Education from 1996 that says, "the preparation for teaching far more than will be in graduate level, primarily in masters and doctorate"; 576/70 the opinion of the Federal Council of Education that determines the standards for accreditation of graduate courses in the medical field which in its Article 5 provide that the curricula should include courses in Medical Education and Didactics and Special Resolution 11/77 that in Article 8 also refers to the disciplines mentioned above.

The following is a critical reflection on memories of graduate students trying to connect them with the current conceptions of education and teacher training for health.

To speak of memory read Bosi (2004) says that

In most cases, remember it is not revived, but redo, rebuild, rethink, with images and ideas of today, the experiences of the past. Memory is not a dream, it's work. (...) The memory is an image constructed by materials that are now at our disposal, the set of representations that fill our consciousness today. For clearer it seems to us the memory of a really old, it is not the same image that we experience in childhood, because we're not the same then and because our



perception has changed and with it, our ideas, our judgments reality and value. (p. 55).

To start writing the memoirs, students choose different periods of the school report, is not limited to college now. But these elections also make explicit the concerns / fears of being recognized practices described, since students are inserted into academia. I understand that feel free to analyze the current lineup is not easy for most, especially for medical students. This happens because of fear of being reproached by teachers and fellow students in the evaluation of the educational practice of health courses.

Critical reflection on teaching professor of medicine for its "students" is not common, and we realize that some students deify their teachers and entitles them "good teachers".

The student chooses the school term to be described, because as he says Bosi (2004, p.54) "the memory of the individual depends on your relationship with family, social class, school, church, with the profession and finally, with groups of living and the reference groups peculiar to that individual".

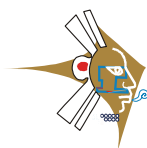
I insist that this is not a large group of students, as you can imagine, bringing reports of the current academic life.

In light of these research questions the elements begin to show: the evocation of experience, says Bosi (2004)

There is no evocation of this intelligence, a man does not know what it is if you are unable to leave the current determinations. Careful consideration may precede and accompany the evocation. A memory is a rough diamond that needs to be cut by the spirit. Without the work of reflection and location, would be a fleeting image. The feeling must also accompany her so she would not be a repetition of the old state, but a reappearance. (p. 81).

Memories of school: the educational practices in FAMED / UFRGS

Given the importance and richness of the memories of the students will present excerpts to problematize. It begins with an analysis of some reports, as the story is not just an event that can generally be interpreted and explained.



The stories that follow give an idea of how to build and how is the memory of education graduate students.

Memories are made of sequinte way: the letter M represents the memory then the number, the year / semester in which it was written.

M1- 2003/02: (...) *During my medical school, a crucial time and full of "crisis" was during the course of medical semiology, when we started the first contacts with the patient, as if we disfarçássemos doctors. At this time, a few words at the right time were essential on the part of counselors and teachers.*

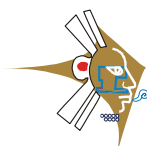
This report explains that beyond the course content to be taught by the teacher, the pleasure and security set up in areas of education are factors essential to learning because students feel comfortable and able to interact and learn better.

The student highlights an important issue in teaching practice that is the dialogue between teacher and student. This speech is significant because it takes into account the time that the student is experiencing not only the content being taught.

M2- 2004/1: *My physics teacher in high school was a great teacher. (...) I think it was one of the few teachers in my high school that I saw come into the classroom with a notebook full of pre-designed exercises that were placed on the board. These exercises brought the characteristics of students in the class and always fit in our frequently asked questions about the matter. We realized that he planned lessons. Beyond this concern with the class he had a concern for every individual. (...) Beyond this concern with the class he had a concern for every individual. (...) Another interesting feature of this teacher was that he loved to talk to us about philosophy and physics and phenomena of our life on that science still does not understand. (...) These were as important as talking to his classes. These conversations were as important as their classes.*

The student reflects on the practice experienced when he was high school student and that, who scored a lot because the teacher was organized, its content was grounded in the reality of the students, being more accessible to the understanding of the material. In addition, this teacher talked and listened to the concerns of students. It is interesting to see how the student realizes the importance of planning lessons by the teacher. This finding made by the student reveals that not all teachers plan their lessons, even though this is an integral part of teaching practice. It also highlights the importance of the dialogic relation to learning.

M3- 2006/01: *When I said that sensitivity is a quality to be a teacher, was to remember a class where the teacher realized that the class did not understand muscle contraction in all its complexity,*



during class and changed the strategy. Each student turned in a component of the neuromuscular synapse and made us realize the synapse in a "theater" with our own body. I have never forgotten each step of muscle contraction.

This rescue of a student's educational practice reveals a key point for those who want or already a teacher is able to recognize when the student is not taking advantage of the way it is taught and seek alternatives in other practices. This is the most difficult task in teaching, it requires health professionals to reflect on their practice, rethinking what did not work. This movement of thought has to be consistent and open to change. But reaffirm the difficulty in performing as a student and teacher who is easy and common to the contrary, blame the students through failure, not knowing how to justify in front of students.

M4-2006/01: *On admission, when we were interviewing a patient with decompensated diabetes teacher, asked no questions about the disease, but rather on the patient himself, his life, his relationship with family feeling about the disease. On this day, after the interview, the teacher explained that we should not forget that treat diseases, but people. I believe this has been a major learning throughout the college.*

A reminder that the student explains the concept of Education discussed in this work is not limited institutionalized schooling.

I must emphasize that when students question the relevance of the discipline PEM for their formation, they are not teachers, Batista (2004, pp. 205-206) says "professional practice in this area includes implicitly the implementation of an educational act. The practices developed by health professionals are educational events but most do not realize in their care practices".

M5-2006/01: Occurred during my residency, when one of the preceptors examined a patient and gave an explanation to students and residents present, with excellent teaching on the pathology and the ideal treatment for that case. Determined in a manner reserved to "rid myself" of the patient. In other words, this high service to patients, because it had characteristics of difficult to treat, poor outcome and evidence that could be in dispute with the team in the future.

The termination of this memory, explains some negative educational practices in health care that can train future health professionals and health education with a wrong view of health practices and education. The lack of professional ethics educator who teaches how to "get rid of patients" who "do not serve" to their goals and can cause



problems later, ignoring the person who was seeking help to deal with their health. Pustai (2006, p. 53) points out that no matter the nature of the problem, everyone needs to be addressed.

These reports also show that type of professional is formed from what happens inside educational institutions conducted by those who are there to teach / train? Theory and practice are never dissociated even if we present one after the other.

The teaching space of the hospital creates the possibility of diluting the teaching practices being carried out by the teacher who meets the patient and teaches students at the same time. In addition to teaching practices carried out by students who are advanced the course. This is a practice that puts into question what kind of training is being offered to students, since they are also trained by fellow doctoral students. These gaps are barriers to changes in teacher training in health, because the training is carried out by many who have no training and not the responsibility of the teaching profession. These practices do not make clear when the professional is doing the teaching or health practice. Students highlight the quality of the work of teachers hired in the match against concurs do plans as they do not.

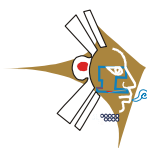
Memories of educational practice contradictory

I offer two excerpts to discuss the concepts of education and teaching of students.

M6-2001/02: *Despite the current opinion among many academics in this country, not "become a teacher," builds up the "being a teacher." (...) It is likely that their opportunities to acquire some knowledge of teaching practice has been virtually nonexistent. (...) It is clear to everyone that only one half is not enough to form a teacher, but I believe we had the opportunity to disrupt existing structures, creating the opportunity to rearrange them in a different way taking care of at least think about what we heard when planning a lesson.*

The student discusses the need for teacher training for those working in health education. In medical school, and there are only two disciplines, which are equivalent. To be considered master teachers just do one or discipline of Curriculum and Pedagogy Medical & Health so that a person is eligible to take the teaching function in higher education.

M7-2002/02: *(...) Even those who would like to work in the field of education, as is my case, turn out ill-prepared course graduate, because most courses are focused on the technical development and*



learning in research with little emphasis on teaching and pedagogy. (...) Do we as technicians, we can improve our ability to impart knowledge and finally to become educators in the true sense of the word? Hopefully the seed planted to produce good fruit.

The student points out that the graduate program does not train teachers, but researchers. The student realizes that was formed with a technical education far removed from the more specific education. Education is conceived as transmission of knowledge from teacher to student.

These fragments have some practices and concepts of education and teaching in health that mark the formation of professionals.

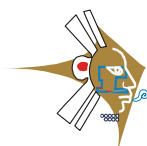
Teaching is a social activity that occurs through the interaction of teaching and learning processes. In addition, both the student and the teacher must realize that education is through this interaction that occurs not only with a body part - head, but the whole body at all times and situations.

Conclusions

Memories of school examined in this work we look first at the need for initial teacher training and continuing education for professionals who teach. I understand that it is important to be clear to health professionals who teach classes in college teaching is a profession so important when your work in the health and needs to be considered for training health professionals qualified to meet the Brazilian society.

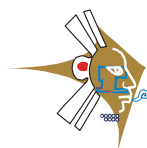
Second graduate students score in the texts they need for teachers to pass security to teach, to be organized and plan the lessons, which teach students grounded in reality and the social context of Brazil. Also highlight the need of care in teaching individual and collective, the sensitivity to understand the specifics of each student, responsibility and respect for others, care for and treat the person not the disease and professional ethics.

The analysis of the memories of graduate school possible to understand a little educational practices in health, which needs to be changed to improve educational practices, and verify the need for training and further training for professionals who assume the role of being a teacher.



References bibliographic

- Batista, N. A. & S. S. H. S. da. (2001). *Teaching in Health: issues and experiences*. São Paulo: SENAC-São Paulo, 2004.
- Bosi, E. (2004). *Memory and society: the old memories*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Law No. 9394 of December 20, 1996 (1996). *Establishes the guidelines and bases for national education*. Official Gazette [Federative Republic of Brazil]. Brasília, DF, vol.134, n.248 of 23 dez.1996. Section I, p.27834-27841.
- Resolution 11/77. Documenta. Rio de Janeiro, No. 199, June 1977, pp.391-400.
- Opinion 576/70. Documenta. Rio de Janeiro, No. 117, August 1970, pp. 225-236.
- Pedroso, S. R. S. (2008). *Conceptions of education and teaching of graduate students: a case study on the Faculty of Medicine, University of Rio Grande do Sul*. In Education Thesis, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil.
- Pustai, O. J. (2006). *The "Order" for life for the doctor thinks the patient: an ontology of being human in Spinozian Medicine*. Doctoral thesis in education, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil.
- Silva T. A. N. S. (2006). *Theoretical and methodological foundations of qualitative research in social sciences: general ideas for the development of a research project*. Journal of Research Ritter dos Reis, Porto Alegre: Integrated College Ritter dos Reis, vol. 4, november.





Creatividad y complejidad en la formación universitaria. Tendencias desde una perspectiva docente

[REGRESAR](#)

*Jessica Dinely Cabrera Cuevas **

Resumen

La presente comunicación da cuenta de una investigación en creatividad para la formación universitaria desde una visión transdisciplinar y de complejidad evolutiva. Uno de sus objetivos es determinar las tendencias en la comprensión de la creatividad en el ámbito universitario. Se propone un modelo teórico de las tendencias en estudios sobre creatividad desde una conciencia compleja-evolutiva, utilizando una metodología mixta con entrevistas a docentes investigadores de creatividad. Se presentan los resultados más relevantes obtenidos para este objetivo y se pretende aportar a la reflexión y posible contribución didáctica universitaria según las tendencias actuales en el campo de la creatividad.

Palabras clave: Creatividad - Complejidad - Formación universitaria.

Abstract

This communication reports an investigation in view of creativity from a transdisciplinary and complexity of evolution. One of his goals is to identify trends in the understanding, application and experience of creativity in university education. We used a mixed methodology, interviews with teachers and researchers in creativity in a variety of fourteen countries. We present the most relevant results obtained for this purpose and is intended to bring with it knowledge and reflection of the role of teachers teaching in the potential contribution of current trends in creativity training.

Key words: Creativity - Training - Teaching Role.

* Universidad Autónoma de Madrid E-mail jessicadinely@gmail.com

Introducción

Los estudios sobre creatividad se han presentado desde diferentes enfoques y modelos hasta ahora fragmentados y a opinión de algunos autores (Romo, 1997, Landau, 2002, López, 2006, Alfonso, 2006) los modelos componenciales conocidos aún son insuficientes para abarcar su complejo campo. Se considera que es necesario profundizar en los nuevos aportes emergentes de los estudios sobre creatividad, y otorgar las evidencias que den cuenta de su relevancia en todos los ámbitos donde se trabaje, especialmente en la formación.

Llegamos a un punto donde en creatividad se habla también de complejidad, de trascendencia, espiritualidad y evolución humana basada en la conciencia. Por tanto, cualquier teoría de la creatividad (desde la teoría del genio, las asociacionistas, de la personalidad, la social-cultural, etc.), sus diferentes enfoques, (psicodinámicos, cognitivos, humanistas y componenciales), hasta sus tendencias más emergentes, tendrán componentes de transdisciplinariedad y complejidad. Sin embargo, nos encontramos con que los enfoques han ido integrando natural y evolutivamente diferentes componentes, desde lo más simple a lo más complejo, componiendo desde lo individual y personal, hasta lo contextual, lo social y diferentes sistemas de referencia.

No obstante, vemos que los investigadores ya no se conforman tampoco con esta interactividad del sistema y van a aventurar por la conectividad de aquello que integra todas las ciencias y más allá de ellas integrando la cultura y otras formas de conocer.

La perspectiva de los docentes que investigan el campo de la creatividad, constituye un valioso aporte para fomentar la formación en creatividad y la creatividad para la formación desde una perspectiva integral, con mayor conciencia y complejidad.

Un modelo orientador de los enfoques en creatividad

Los modelos estudiados y más consensuados de la creatividad dan cuenta de diferentes elementos de estudio en cuatro áreas, como son: “persona, proceso, producto y ambiente” (S. de la Torre, 2006, p. 150). También nos encontramos con otras categorizaciones que la analizan según diferentes aproximaciones, por ejemplo: místicas, pragmática, psicodinámica, psicométrica, cognitiva, social-personal, de confluencia (R. Sternberg, y T. Lubart, 1999). Estos modelos de referencia aportan puntos de vista parciales de los estudios sobre creatividad, por lo que nos interesa contemplarlos para encaminarnos a un modelo



integral válido tanto sincrónica como diacrónicamente. He aquí uno de nuestros primeros desafíos como problema de investigación.

Para ello, nos hemos orientado por la teoría de complejidad evolutiva (A. de la Herrán, 1998, 2003) que supone que el avance del conocimiento humano tiene lugar, principalmente, por la educación de la razón, ampliamente entendida. Su transitar define una espiral de conciencia incrementada -irreversible pero no gratuita- continua, no lineal y globalmente ascendente cuyo sentido evolutivo puede reconocerse.

Pensamos que la creatividad no se puede comprender fuera de lo transdisciplinar, y así lo reafirma, de la Herrán (2010). El autor plantea que lo transdisciplinar sería una característica del conocimiento y a la vez un modo natural de inquirir en su naturaleza. Señala:

“Si las disciplinas están compuestas de temas, que son reflejos de conocimiento y mantenemos que todos los temas son definitivamente transdisciplinares, deducimos que cualquier disciplina es íntimamente transdisciplinar. Al indagar desde la complejidad en una disciplina se desemboca en lo transdisciplinar” (2010, 166).

Nuestra propuesta surgida de la revisión de todos los enfoques y la aparente desconexión entre ellos por vías disciplinares (pedagogía, psicología, biología, neurociencia) y de contextos aplicados (aplicación de diferentes técnicas y recursos en diferentes contextos educativos, publicitarios y empresariales) es de que existe una vinculación entre la evolución del conocimiento e investigación de la creatividad con una concepción que lo relaciona a una espiral que implica mayores niveles de conciencia y complejidad. Para ello, hemos considerado los estudios propios acerca de la evolución de la conciencia humana por diferentes investigadores, optando por la síntesis de González-Garza (A. M^a González-Garza, 2006) los cuales hemos contrastando con los avances en los estudios de creatividad, considerando desde la ‘Teoría del genio’ de Galton del año 1869, hasta las tendencias actuales y por tanto, percibimos que hay una correspondencia en cuanto a la evolución en el conocimiento de la creatividad que implica mayores niveles de amplitud de conciencia y complejidad. Todo ello nos ha acercado al paradigma de complejidad evolutiva propuesto por De la Herrán (A. de la Herrán, 2003, 2005, 2006).

Nuestra propuesta teórica de los estudios en creatividad, vincula la relación intrínseca entre la creatividad, la complejidad, la evolución de la conciencia y la evolución (J. Cabrera, 2009). Con todo ello, se organiza el conocimiento de las teorías y enfoques, según los enfoques más conocidos y consensuados, hasta lo más emergente.



Dividimos estos dos criterios, en cuatro niveles de creciente complejidad evolutiva, que son la base de esta estructura, clasificando el campo de la creatividad desde: un tipo de individuos, a todas las personas, al sistema y a la complejidad.

1) Centrada desde un tipo de individuos. Creatividad como la facultad que tienen sólo los genios o un tipo particular de personas (teoría del genio, y teoría de la superdotación)

2) Centrada desde todas las personas. Como la facultad que tienen todas las personas (aproximación psicodinámica, cognitivismo clásico, teoría del rasgo y la personalidad, aproximación psicométrica, Aproximación pragmática, enfoque humanista, etc.).

3) Centrada desde el sistema. Creatividad presente en las personas y el sistema social-cultural. (Teoría social-cultural, teoría de la inversión, modelo componencial, teoría ecológica, teoría de la creatividad aplicada total).

4) Centrada desde la complejidad. La creatividad considera las personas, la sociedad, la naturaleza, integrando componentes cognitivos, corporales, emocionales, espirituales y éticos. (Megatendencias, enfoque transpersonal de la conciencia, enfoque complejo, enfoque ecosistémico, teoría interactiva y psicosocial, teoría complejo-evolucionista) (J. Cabrera, 2009, adaptado).

La selección de categorías por nivel, fue pensada de manera que pudiera ser fácilmente comprendida por profesores y personas en general. Así nos planteamos sugerir asociar las teorías a aquellos que centran la creatividad en los impulsos (Psicodinámica y los estudios desde la patología), la medición (test psicométricos), la estimulación (aproximación pragmática y sus diferentes técnicas de estimulación de pensamiento creativo), la evaluación (los indicadores de productos creativos), el desarrollo humano (enfoque humanista y la creatividad desde la autorrealización), etc. Por su parte, las teorías y autores fueron elaboradas a partir de fuentes primarias y secundarias y revisadas en varias ocasiones por expertos en creatividad.

En las categorías de complejidad y transdisciplinariedad, hemos elegido como representantes a dos investigadores españoles que mayormente están aportando en conocimiento en esta materia y desde estos enfoques, no obstante, se presentan a su vez, los autores de referencia que están vinculados a la fundamentación de su postura teórica. Por otra parte, entendemos que es una propuesta que pueda mejorarse a fin de que los estudios aquí clasificados otorguen una mayor claridad a la organización general y entendiendo que a juicio de otros expertos, algunos autores puedan estar en otras, en más de una o en nuevas



categorías. Cabe destacar que esta propuesta en que se intenta elaborar una organización integral de los enfoques en creatividad, en ningún caso se plantea reflejar la totalidad del campo de la creatividad, sino más bien por su propia naturaleza - al tratar acerca de la creatividad y complejidad evolutiva - se propone más bien como una sugerencia didáctica que sirva para la formación en creatividad. Lo que nos interesa con esta propuesta, es favorecer la comprensión de la evolución del conocimiento de la creatividad de manera sincrónica y diacrónica, no con encasillamientos, sino de una manera abierta a la discusión.

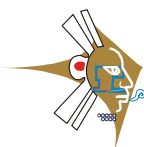
Se ha reflexionado bastante si esta propuesta pudiera llamarse ‘Modelo’ dado el cuestionamiento de algunos autores en esta materia tal como plantea de la Herrán (A. de la Herrán, 2002) puesto que para el tema que nos ocupa, sería casi contradictorio una delimitación de su campo de conocimiento.

Sin embargo, y considerando su permanente evolución y mejora, hemos optado por este concepto para su denominación por razones de facilitar el código común utilizado a una estructura esquemática, organización u orden de conocimiento.

Consideramos esta propuesta de ‘Modelo de tendencias en enfoques desde una conciencia compleja evolutiva’ como un primer resultado de nuestra investigación y la cual ha tenido dos publicaciones (J. Cabrera, 2008 y 2009) y que además hemos sometido a valoración anónima de las/os expertas/os entrevistados en esta investigación con significativos resultados.

Para efectos de presentación y referencia, denominaremos esta propuesta a partir de ahora como: ‘Modelo de tendencias en creatividad cCC’ (Ver Figura 1)

Figura 1. Modelo de tendencias en creatividad cCC.



CATEGORÍA ENFOQUES		R EFERENTE	TEORÍAS MODELOS	AUTORES destacados AÑO referencia obras	IDEAS FUERZAS PALABRAS CLAVES
C O N S E N S U A D O S	CENTRADA DESDE UN TIPO DE INDIVIDUO	INDIVIDUAL	Tª del Genio Estudio Antropométrico	F. Galton, 1869	El individuo genial es catalogado como creativo. Las personas nacen con ese don, rasgo Innato y hereditario.
			Tª de la Superdotación	L. Terman, 1925.	Características y desarrollo de la trayectoria de Los individuos superdotados.
	CENTRADA DESDE TODAS LAS PERSONAS	IMPULSOS	Aproximación Psicodinámica	Freud. 1908/1959 Rank, 1932; Kris, 1952; Kubie, 1958; Vernon, 1970 Jung, 1959 1964	Tensión entre conciencia real e impulsos inconscientes. Sublimación de los conflictos. Arte y creatividad. Regresión adaptativa y elaboración. Preconciente. Expresar deseos inconscientes. Inconsciente colectivo y arquetipos..
		PENSAMIENTO	Tª Asociacionistas; Cognitvismo Clásico; Tª Rasgo y Personalidad; Intelig. Múltiples; Modelo Gestáltico; Simulaciones con Ordenador; Otras	Dewey 1910; Wallas 1926, Wertheimer, 1945; Newell y Simon 1972, Gardner, 1973 Mackinnon 1975; Weisberg, 1986, Finke 1990; Boden 1992. Romo 2003, Runko, 2007.	Solución creativa de problemas. Procesos intelectuales específicos. Espacio problema. Percepción de los problemas como un todo. Solución de problemas de manera original. Creatividad lleva procesos cognitivos ordinarios. 20.000 hrs. de trabajo. Siete tipos de inteligencias. Resolver problemas o crear productos relevantes. Reproducir el pensamiento creativo en computador. P creativ. y H creativ. Aporta novedad y valor además de apoyarse en rasgos no cognitivos. Creatividad como Potencial.
		MEDICIÓN	Aproximación Psicométrica	Guilford, 1950; Torrance, 1962	Creatividad es la clave de la educación. Criterios: fluidez, flexibilidad, elaboración y Originalidad. Test Pens. Creativo
		ESTIMULACIÓN	Aproximación Pragmática	Crawford, 1931; Osborn 1953; Gordon 1961; De Bono 1977	Técnica para formar combinaciones nuevas. Tormenta de Ideas. Método Sinéctica; Pensamiento Lateral. Técnica de los 6 sombreros para pensar
		EVALUACIÓN	Enfocado al Producto	Newell, Shaw y Simon 1958 Mc Pherson Brodgen y Sprecher, 1964, Gutman 1967; Taylor 1972	Algunos criterios: Novedad y valor personal, social, científico; Nuevas implicaciones; Sorpresa; Estructuras existenciales, sociales, artísticas, simbólicas y operativas. Originalidad y complejidad
		Dº HUMANO	Enfoque Humanista	Fromm 1941; Murphy 1947; Riesman 1950; May 1959; Maslow 1973; Rogers 1980; Blay, 1980; Marin 1984; Goleman, 1996.	Orientación productiva; biosocial interacción con la cultura; persona autónoma; ser existencial; creatividad como salud, persona autorrealizada, abierta a la experiencia, feliz; ser uno mismo; innovación valiosa, intuición, sabiduría del inconsciente. Realización espiritual. Conciencia trascendente.
	CENTRADA DESDE EL SISTEMA	DE CONFLUENCIA	Tª Socialcultural	H. Gruber, 1974 Simonton, 1981	Creación científica como resultado de una vida de trabajo. Producciones creadoras como variaciones de ajuste adaptativo. Creatividad necesita articulación psicosocial, individual y social. . Futuro y creatividad con mirada prospectiva social
			Tª social. Modelo Componencial	T. Amabile, 1983 a la Act.	Integra diferentes procesos; destaca el ambiente Sociocultural, competencias personales, creativas, Motivación intrínseca.
			Tª de la Inversión	R. Sternberg, 1977 a la Act.	Integra 6 recursos: Habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación, ambiente.
			Tª Ecológica	M. Csikszentmihalyi, 1988 a la Act.	Destaca el medio histórico y social de las obras creativas. Estado de fluir como alto nivel de creatividad. Individuo - Campo - Ámbito.
			Tª Creatividad Aplicada Total	D. de Prado 1988 a la Act.	Tecnocrática sociohumanística. Visión humanística integral de la creatividad en la práctica. Multilingüajes. Didáctica creativa autoconsciente.
E M E R G E N T E S	CENTRADA DESDE LA COMPLE- JIDAD	TRANSDIS- CIPLINAR	Tª Interactiva y Psicosocial.	S. de la Torre, 1982 a la Act.	Saber educar en la complejidad de la era planetaria. Sostenibilidad ecológica. Paradigma ecosistémico.
				AUTORES DE REFERENCIA Osho, E. Morin; 1981 a la Act. Maturana, Varela, Binnig, Laszlo, Lorenz, Prigogine, Moraes, Capra, Briggs, Pribram, Wilber, Bohm, Roger Ciurana, D'Ambrosio, Nicolescu, Zukav, May, Damasio, Lipton, Servan-Schreiber, Otros.	Creatividad como parte de un todo personal, social y cósmico que se manifiesta como flujos de energía. Integra emoción, pensamiento y acción. Carácter dinámico, interactivo, sistémico y complejo. Creatividad más que generación de ideas, como campos de vibración. Creatividad cuántica. Formar en creatividad es apostar por un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y de convivencia.
			Enfoque Complejo Evolucionista	A. de la Herrán, 1998 – a la Act. AUTORES DE REFERENCIA Lao Tse, Confucio, Buda, Sócrates Zhuang zi, Kant, Herder, Hegel, Kroebel, Martí, Eucken, Nietzsche, Teilhard de Chardin, Montessori, Maslow, Dürckheim, Krishnamurti, Beshimaru, Fromm, Blay, Morin, García Bermejo, González- Jiménez, cada persona...	Superación del egocentrismo. Complejidad de la conciencia. Noosfera. Evolución humana. Conocimiento. Crecimiento. Conciencia. Educación para la Muerte. Autorrealización. Creatividad evolucionista o total. Se define más allá de su acción, producto y sistema o ismo de referencia. Tiene dos destinos: El crecimiento personal y la mejora social, la formación y evolución de la conciencia. Educación para la Universalidad. Educación sobre la Humanidad.

Creatividad para la formación

La necesidad de fundamentación del conocimiento acerca de la creatividad tiene directa relación con su aplicación en contextos formativos, dado que no podemos trabajar con personas encasillando la creatividad sólo en algún aspecto -por ejemplo, el cognitivo-, sino que es necesario ir trabajando también nuestras otras dimensiones humanas (como las corporales, emocionales, sociales, espirituales, etc.), los temas relacionados a los valores y las virtudes humanas, la ampliación de nuestra conciencia a mayor complejidad, etc. Por ello, nos cuestionamos lo siguiente: Si en los campos de formación humana se da de manera natural la complejidad de redes personales, sociales, ecológicas y contextuales, ¿cómo podríamos acercar los avances del conocimiento en creatividad desde la mirada de la complejidad a la práctica de las aulas y de los cursos de formación?

Si como dijo Leonardo da Vinci, “La práctica debe ser edificada siempre sobre una buena teoría”, trabajar la creatividad desde una perspectiva básica, transdisciplinar y de complejidad evolutiva supondrá considerarla integrando todos los aportes hasta ahora estudiados. Y más aún, considerando otros campos que cada vez con mayor claridad contribuyen a un conocimiento emergente relevante para su aplicación y de los que dan cuenta nuevas investigaciones dentro de la Neurociencia, Neurocardiología, Física cuántica y otras disciplinas ancestrales retomadas por ellas, como la meditación y sus implicaciones en los estados de conciencia y de creatividad, etc. La creatividad nos ofrece un amplio menú de posibilidades de aplicación, y a la mirada evolutiva y compleja desde la que actuamos le interesan todos los platos. Lo importante es considerar el contexto, las personas, los talentos, las implicaciones sociales, ecológicas y evolutivas entre otras, de modo que se promueva el ser de las personas y su evolución interior y exterior en armonía con su entorno.

Por tanto, nuestro problema de investigación se sitúa de un modo principal en la formación, tanto en las aulas estudiantiles, como en las posibles acciones formativas que se dan a profesionales y trabajadores en general. En el presente estudio, nos hemos centrado para su análisis y reflexión, en el contexto de la formación universitaria.

Metodología de la investigación

Nuestro supuesto fundamental plantea que existe una tendencia en los estudios, comprensión y aplicación de la creatividad hacia mayores niveles de conciencia y complejidad.



Ya en los umbrales del problema de investigación, se reconoce que es general la presencia de la creatividad en todos los ámbitos de la existencia, y no son pocos los esfuerzos que se hacen para promoverla en el contexto de formación universitaria. A partir de ello nos cuestionamos el siguiente triple problema complejo: (1) Si la creatividad ha sido y es objeto de estudio de un modo fragmentado, cómo se está comprendiendo y aplicando la creatividad desde sus experiencias formativas-investigativas (2) Desde esta cuestión e íntimamente relacionada con ella surge la inquietud motriz de este estudio, a saber, desde qué enfoques se comprende y aplica la creatividad. (3) En estrecha relación con lo anterior nos preguntamos cuál es la tendencia en los enfoques en quienes forman e investigan en creatividad actualmente.

De todo ello, el objetivo específico que aquí nos ocupa es: Identificar las tendencias en la comprensión de los enfoques sobre creatividad.

Por la naturaleza compleja de la creatividad, el estudio integra diferentes enfoques epistemológicos considerando principalmente el paradigma de la complejidad evolutiva como eje transversal en su dimensión teórico-práctica. Nuestra perspectiva, por tanto, es ecléctica, por cuanto integra lo cualitativo y lo cuantitativo; es complementaria, porque entiende la utilidad mutua entre los campos positivistas, interpretativo y teórico crítico; es integradora y abierta, por cuanto admite combinar atributos de diferentes enfoques para adaptarse y resolver lo mejor posible los problemas de investigación (A. de la Herrán, 2005, p. 453-454). Se consideran también los alcances éticos propuestos por Hammerley y Atkinson (1994), en los cuales se plantea el respeto por la privacidad de los sujetos informantes, por lo cual, no se presentan en el informe las respuestas asociadas a los participantes, y además, se les informa de los objetivos y contenidos de la investigación.

Por lo tanto, nos interesa entonces conocer, de primera mano, la opinión de profesores e investigadores de creatividad para conocer si una práctica compleja y transdisciplinar puede favorecer una formación congruente con la naturaleza de la creatividad en el aula universitaria. El criterio utilizado para su conformación ha sido que los participantes estén vinculados a la investigación y/o docencia de la creatividad. El resultado de la pesquisa nos llevó a un total de cuarenta y cuatro entrevistas a expertas/os en creatividad de catorce países.



Número	País	Nº Participantes
1	España	19
2	Argentina	6
3	México	4
4	Chile	3
5	Brasil	2
6	Colombia	2
7	Portugal	1
8	Canadá	1
9	Guatemala	1
10	Perú	1
11	Venezuela	1
12	Inglaterra	1
13	Estados Unidos	1
14	Cuba	1
Total		44

El instrumento utilizado es producto de un trabajo de revisión teórica desarrollada durante dos años y un proceso de validación que asocia credibilidad a nuestros resultados. Este proceso comprendió la profundización en los enfoques de creatividad y una aproximación a la síntesis de dichos enfoques y teorías con ideas fuerza o relevantes deducidas de ellos e inducidas del análisis sus estudios más relevantes. Todo su proceso de elaboración fue contrastado con expertos en creatividad que además eran buenos conocedores de su teoría y de su historia.

En el análisis de los datos, consideramos realizar un procesamiento de los datos, utilizando códigos descriptivos y códigos interpretativos como señala Miles y Huberman, 1984 (en J.L. García, 2003, p. 56). Para su desarrollo y dados los diferentes enfoques de la investigación y la complejidad y cantidad de datos recogidos, se optó por utilizar los siguientes paquetes estadísticos: Un programa estadístico para el análisis cualitativo, Programa QDA Miner ('Qualitative Data Analysis Miner'), de Provalis Research Comp. Y el programa de análisis cuantitativo SPSS. Para el manejo confiable de los datos, en la parte cuantitativa, hemos creado una base de datos con el programa SPSS (versión 16). Por otra parte, además de las transcripciones literales de audio complementadas con notas de campo, la aplicación de la encuesta, y los resultados obtenidos en detalles por cada ítem y variables, se ha optado por sintetizar la información con gráficos del programa Excel. Han sido útiles para –como diría Berelson (1952)- describir tendencias en el contenido y revelar centros de interés y atención de los sujetos entrevistados (en Hernández Sampieri, 1994, pp. 301, 303 y 304).



Resultados del estudio

Hemos de mencionar, que luego de la elaboración teórica y la opinión de autores en el sentido de la falta de un modelo que integre los conocimientos en creatividad más allá de los componenciales, en el transcurso de las entrevistas realizadas, aparecieron también algunas alusiones a esta necesidad de integrar los conocimientos sobre creatividad.

Comentarios de entrevistados:

+ *Sí, totalmente de acuerdo... Un enfoque que integre conocimientos, sí... Es lo que hay que buscar...*

+ *Me preguntabas qué más le falta...que le falta también a esto... es sencillamente más teorías, porque de estos postulados de complejidad y transdisciplinariedad, yo creo que, lo que surja ahora una teoría perfecta, sino que muchas que se integren entre sí...*

+ *Me parece que esa integración en teoría no vendría de una teoría sino de muchas que se complementen, ¿no?, que se relacionen entre sí.*

+ *A mi me interesa que hayan muchas teorías, eso es complejidad, y por tanto, una teoría que intente integrarlo todo es necesaria pero es bastante difícil que se logre conseguir...*

Resultados obtenidos al ‘Modelo de tendencias en creatividad cCC

En el Item 2 de la encuesta, se les ha pedido a las/os expertas/os valorar su grado de acuerdo con ocho clasificaciones que se han realizado como propuestas que reflejan el campo de la creatividad, entendiendo por campo, el conocimiento y las aplicaciones de la creatividad.

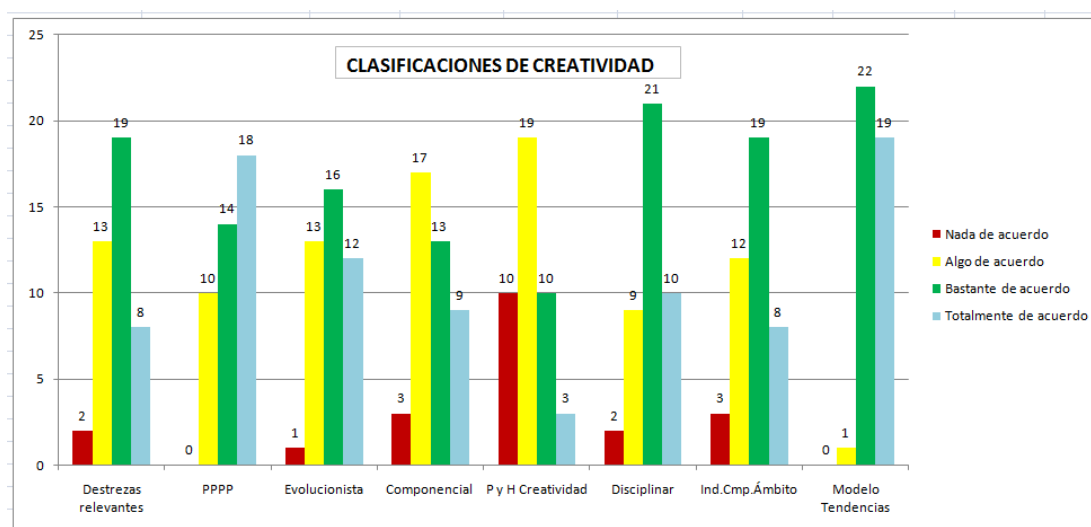
El resultado para el Modelo de Tendencias en creatividad cCC, ha tenido una alta puntuación, sumando 41 expertos (de 42 que respondieron) que están entre Bastante y Totalmente de acuerdo con estas forma de representar el campo de la creatividad.

Dentro del grupo de clasificaciones presentadas, cabe señalar que no se dio nombre a los modelos ni referencia a sus autores, presentándose sólo las categorías de los mismos. Por otra parte, podemos observar que esta propuesta de ‘Tendencia en Creatividad cCC’, destaca entre las valoraciones asignadas dentro del resto de alternativas presentadas, tal como se muestra en a siguiente tabla y en la gráfica.



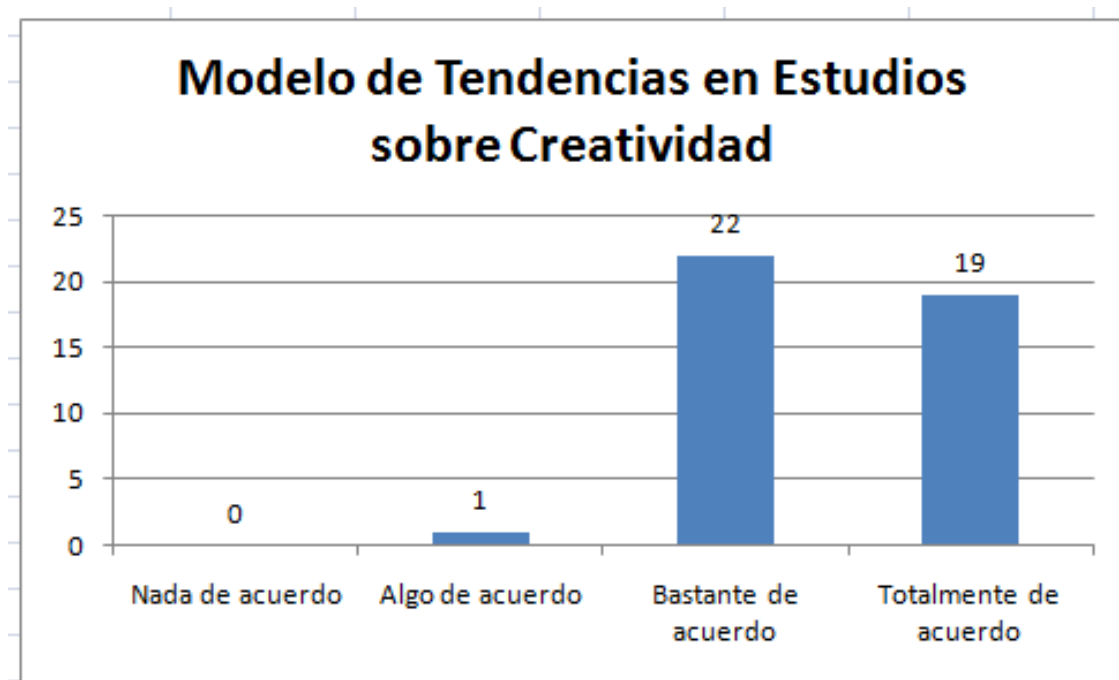
Campos de la Creatividad	Referencia de Autores	Bastante + Totalmente de acuerdo
Destrezas relevantes para el campo + Destrezas relevantes para la creatividad + Motivación para la tarea	T. Amabile	27
Persona + Proceso + Producto + Potenciación (ambiente, clima, contexto)	Varios Autores	32
Puntual o de acción para un logro + Parcial o de logro para un sistema + Total para la evolución humana	A. de la Herrán	28
Mística + Psicodinámica + Psicométrica + Pragmática + Cognitiva + Social-personal + De confluencia	R. Sternberg	22
P Creatividad (sentido psicológico) + H Creatividad (sentido histórico)	M. Boden	13
Biológico + Psicológico + Sociológico + Filosófico	S. de la Torre	31
Individuo (psico) + Campo (especialidades) + Ámbito (expertos)	M. Csikszentmihaiyi	27
Centrada en un tipo de individuo + Centrada en las todas las personas + Centrada en el sistema + Centrada en la complejidad	J. Cabrera	41

Tabla 1: Resultados de grado de acuerdo con modelos de enfoques de creatividad (Elaboración propia)



Gráfica 12. Clasificaciones en creatividad. (Elaboración propia)





Gráfica 2. Modelo de tendencias en creatividad CCC. (Elaboración propia)

Resultados de las teorías y enfoques de la creatividad. Según grado de representatividad

En el Ítem 1 de la encuesta, se presenta una síntesis de ideas relevante o ideas fuerza de veinte teorías y enfoques de creatividad, la cual fueron presentadas de manera aleatoria (no en orden creciente de complejidad) para saber el grado de acuerdo con ellas. Sin embargo, en la representación gráfica, y para efectos de apreciar mejor los resultados de las respuestas, hemos reorganizado las teorías propuestas según el 'Modelo de tendencias en creatividad cCC' con el fin de facilitar su lectura y análisis.

Aclaremos que en la base de datos del SPSS con las respuestas a las 56 variables utilizadas quedó libre hasta el último momento, el participante 17 ya que cada número correspondía a una experta/o en particular. Se optó finalmente por dejar ese sitio sin respuesta, contando hasta ese momento con 42 expertas/os que respondieron a la encuesta del total de 43 que aparece en la tabla (y que finalmente llegaron a 44 con las entrevistas en profundidad).



Item: De las siguientes ideas-fuerza o palabras claves de las teorías y enfoques de la creatividad, marque de 0 a 3 su grado de acuerdo, según considere que representa a la creatividad.

A manera de ejemplo, mostraremos dos resultados:

La idea fuerza de la casilla 1 (Teoría del genio) y la casilla 19 (Enfoque de la complejidad) respectivamente.

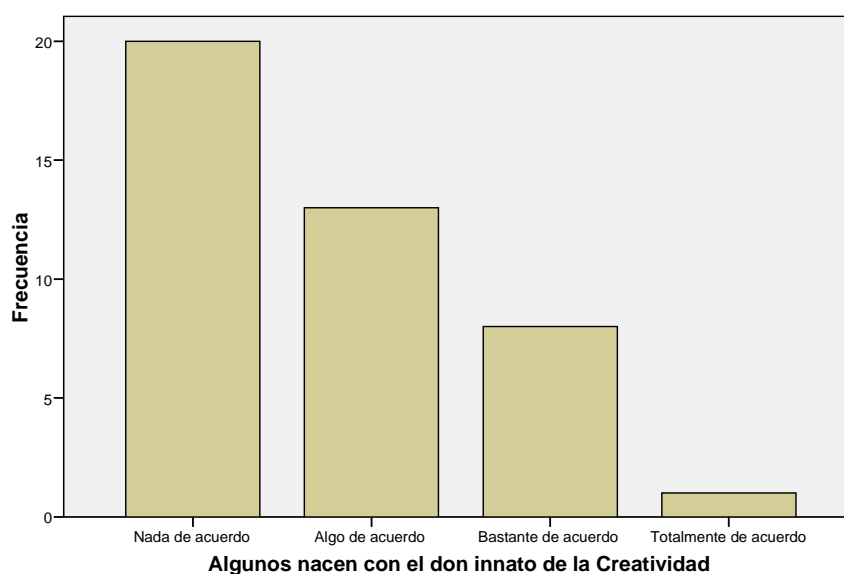
Teoría 1. ALGUNOS NACEN CON EL DON INNATO DE LA CREATIVIDAD

Algunos nacen con el don innato de la Creatividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	20	46,5	47,6	47,6
	Algo de acuerdo	13	30,2	31,0	78,6
	Bastante de acuerdo	8	18,6	19,0	97,6
	Totalmente de acuerdo	1	2,3	2,4	100,0
	Total	42	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		43	100,0		

Tabla 2. Ideas fuerza de Teoría del genio.

Algunos nacen con el don innato de la Creatividad



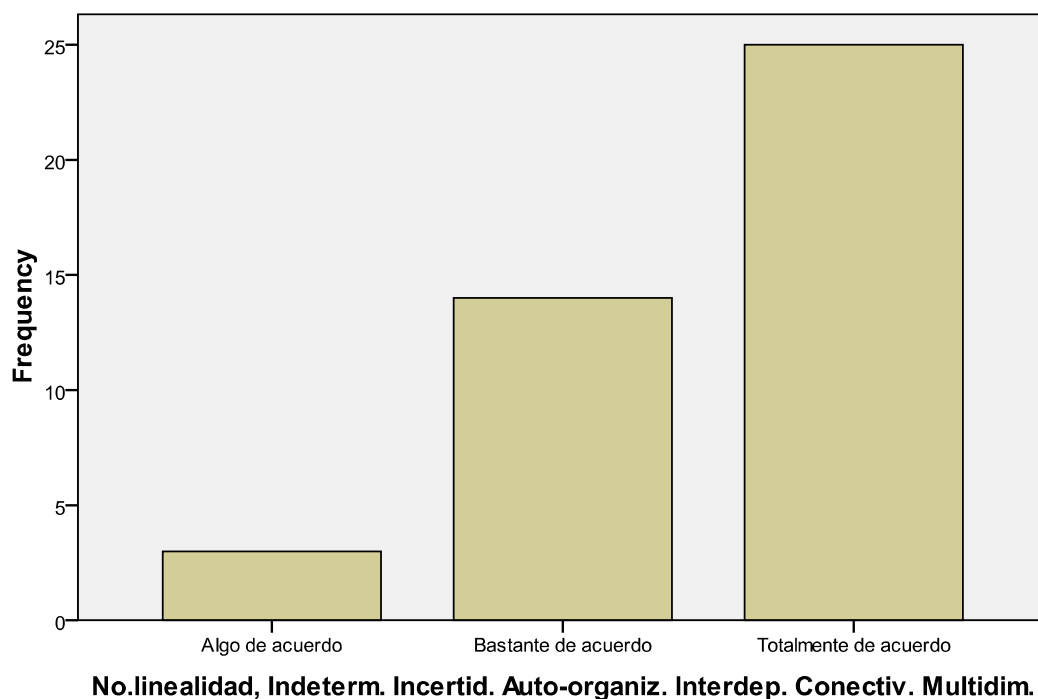
Teoría 19: NO LINEALIDAD, INTETERMINACIÓN. INCERTIDUMBRE

No.linealidad, Indeterm. Incertid. Auto-organiz. Interdep. Conectiv. Multidim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algo de acuerdo	3	7,0	7,1	7,1
	Bastante de acuerdo	14	32,6	33,3	40,5
	Totalmente de acuerdo	25	58,1	59,5	100,0
	Total	42	97,7	100,0	
Missing	System	1	2,3		
Total		43	100,0		

Tabla 3. Ideas fuerza de Enfoque de la complejidad

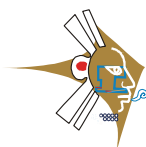
No.linealidad, Indeterm. Incertid. Auto-organiz. Interdep. Conectiv. Multidim.



No.linealidad, Indeterm. Incertid. Auto-organiz. Interdep. Conectiv. Multidim.

Gráfica 4. Valoración de ideas fuerza de Enfoque de la complejidad.

Si sumamos la tendencia al grado de acuerdo, vemos claramente una gran diferencia entre una valoración y otra tal como lo indica la tabla 4.

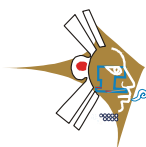


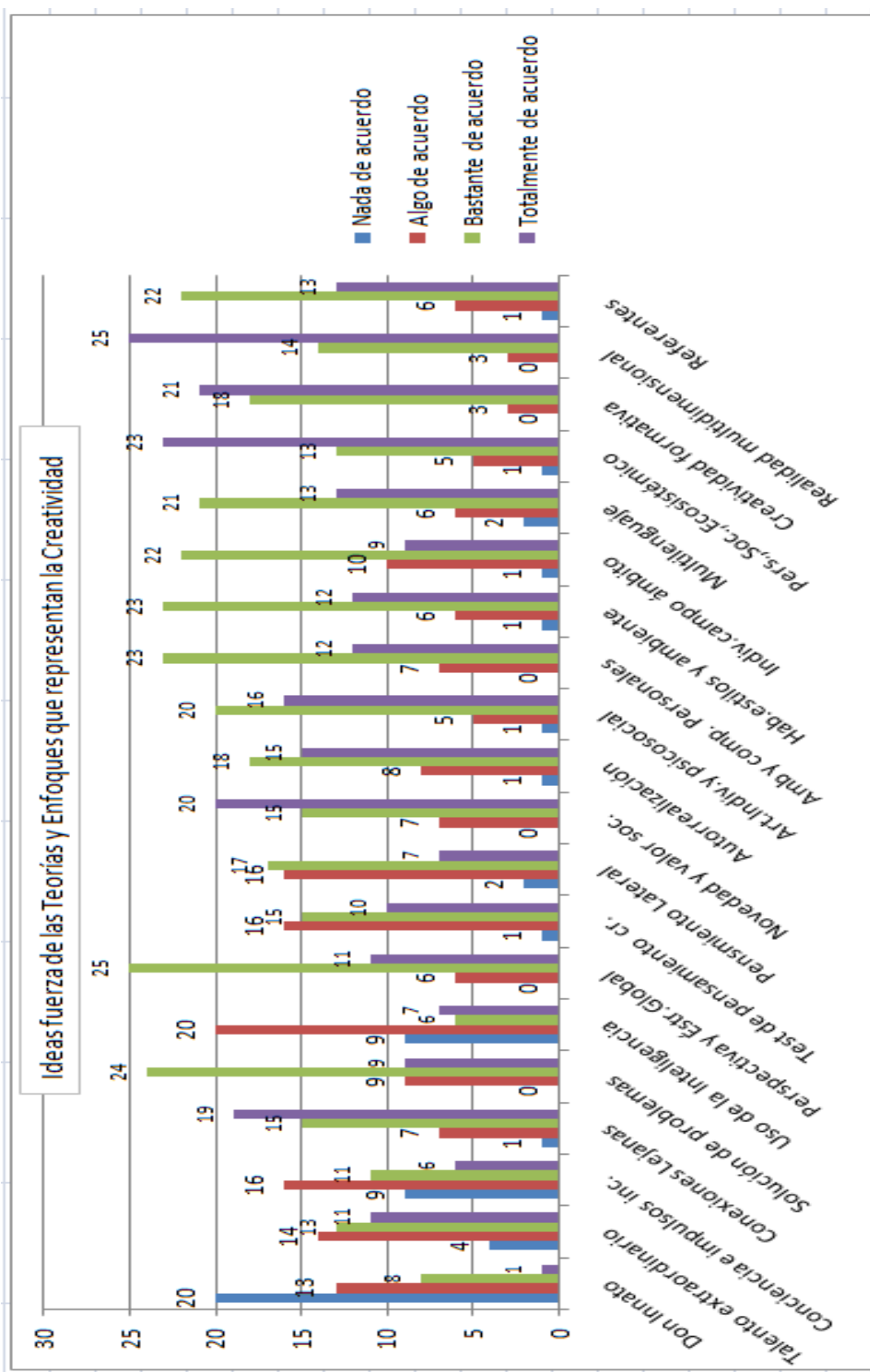
Teoría y enfoque	Nada de acuerdo + Algo de Acuerdo	Bastante + Totalmente de acuerdo
Teoría del Genio	33	9
Enfoque de la Complejidad	3	39

Tabla 4. Valoración de Teoría del genio y Enfoque de la complejidad

Presentamos a continuación, en la Gráfica 5, la síntesis general con las 20 teorías y enfoques de la creatividad.

Gráfica 5. Valoración de las 20 teorías y enfoques de la creatividad.
(Fuente: Elaboración propia)





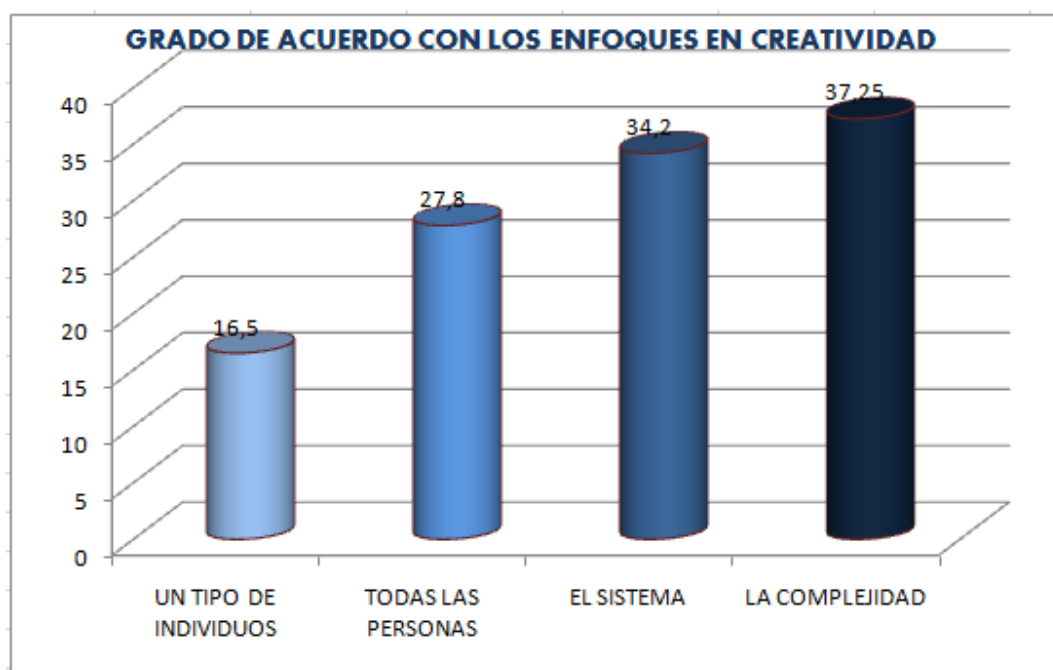
Considerando los resultados obtenidos en cada teoría y enfoque, obtenemos el siguiente promedio según nuestra propuesta del Modelo de tendencias en creatividad (Tabla 5):

'Modelo de tendencias en creatividad CCC' (centrada desde)	ENFOQUES Y TEORÍAS	Bastante de acuerdo + Totalmente de acuerdo
1. Un Tipo de Individuos	Teoría del Genio Tª de la Superdotación	1 = 9 2 = 24
Media		16,5
2. Todas las personas	Aprox. Psicodinámica Tª Asociacionista Cognitivismo clásico Tª del Rasgo y la Personalidad Modelo Gestáltico Aprox. Psicométrica Aprox. Pragmática Enfoque de producto Enfoque humanista	= 17 = 35 = 33 = 13 = 36 = 25 = 24 = 35 = 33
Media		27,8
3. El Sistema	Tª Socialcultural Teoría Componencial Tª de la Inversión Tª Ecológica Tª de la Creat. Aplicada Total	12 = 36 13 = 35 14 = 35 15 = 31 16 = 34
Media		34,2
4. La Complejidad	Tª Interactiva y Psicosocial Tª Complejo-Evolucionista Enfoque de la Complejidad Enfoque Transdisciplinar	17 = 36 18 = 39 19 = 39 20 = 35
Media		37,25

Tabla 5. Promedio de acuerdo de las 20 teorías y enfoques de la creatividad, según el Modelo de tendencias en creatividad CCC. (Fuente: Elaboración propia)

El resultado de las medias de cada nivel según el Modelo de tendencias en creatividad cCC, queda reflejado en el siguiente gráfico con el cual podemos afirmar que las expertas/os valoran las ideas fuerzas de las teorías en un nivel que va de menor a mayor complejidad.





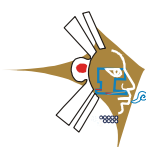
Gráfica 6. Grado de acuerdo con los enfoques en creatividad según el Modelo de tendencias CCC (Fuente: Elaboración propia)

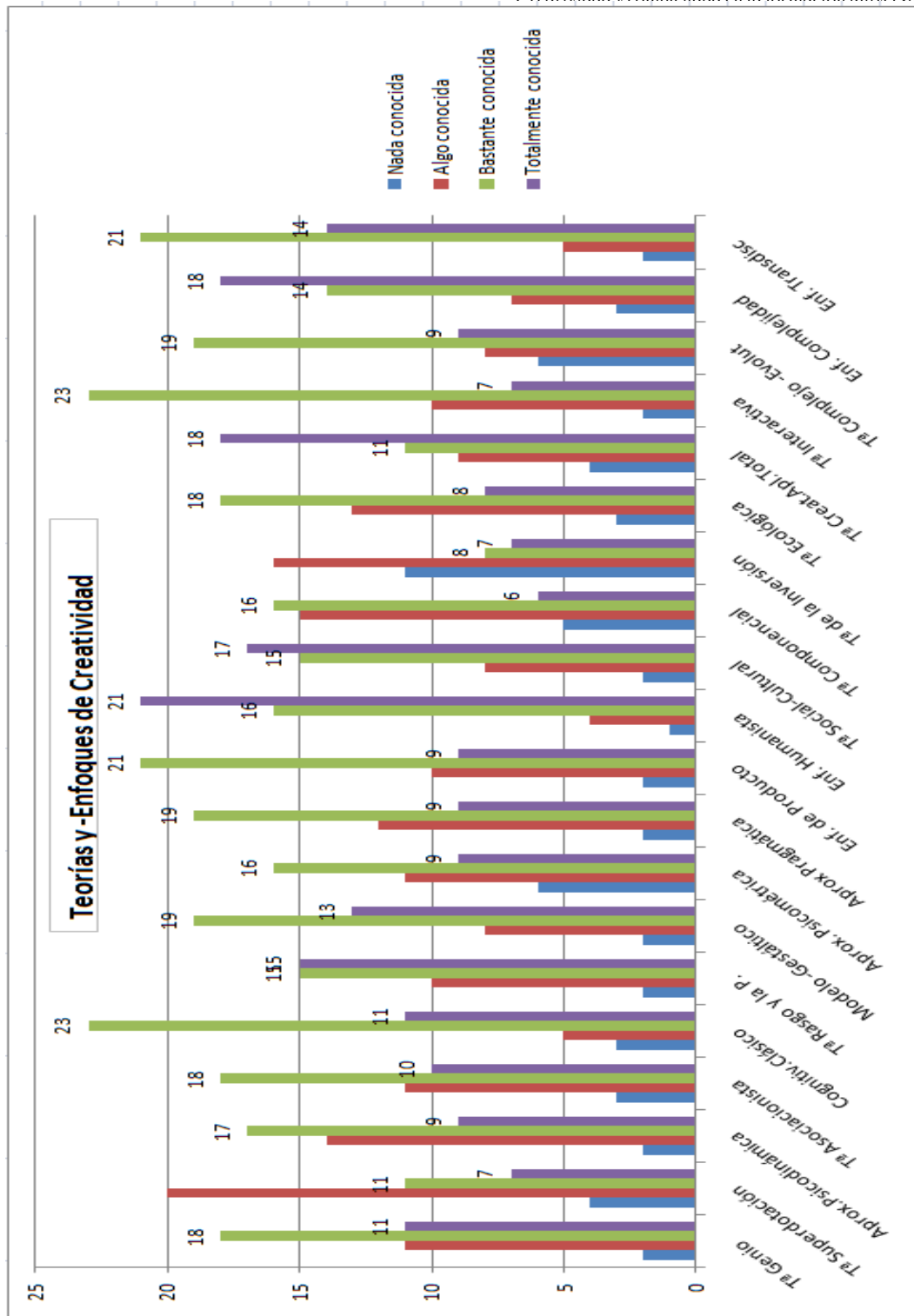
Resultados de las teorías y enfoques de la creatividad Según grado de conocimiento

En el siguiente resultado, veremos las respuestas correspondientes al grado de conocimiento de las teorías y enfoques.

Item 4. A continuación se le mostrará un resumen de teorías y enfoques sobre creatividad. Marque del 0 al 3 según su grado de conocimiento con las teorías o enfoques presentados.

Presentamos una síntesis de todo ello a continuación en la siguiente gráfica 7





Gráfica 7. Valoración de grado de conocimiento de las teorías y enfoques de creatividad
(Fuente. Elaboración propia)

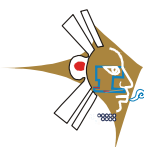
Considerando los resultados obtenidos en cada teoría y enfoque, obtenemos el siguiente promedio según nuestra propuesta del Modelo de tendencias en creatividad:

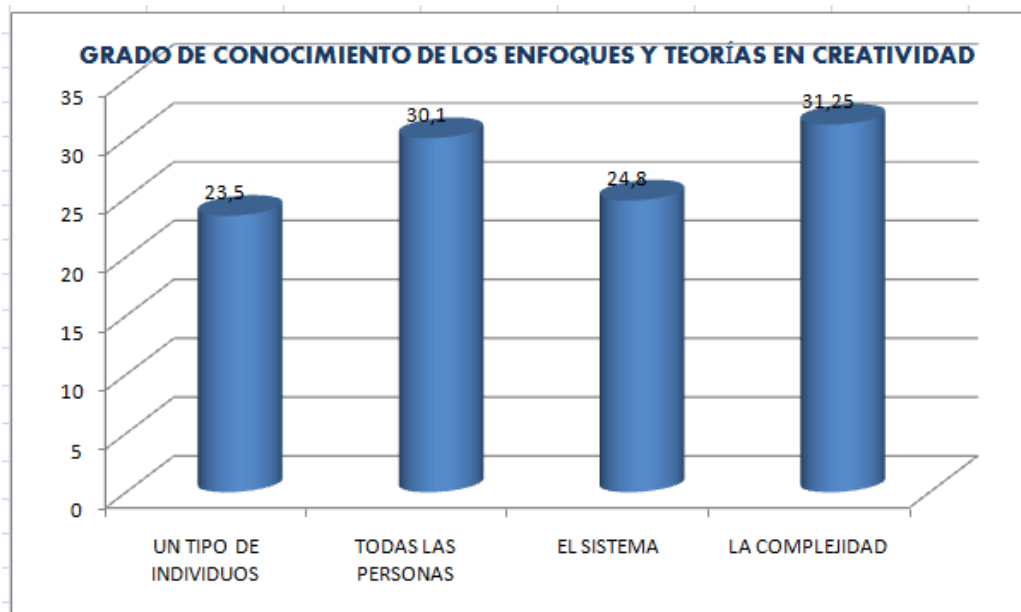


'Modelo de tendencias en creatividad CCC' (centrada desde)	ENFOQUES Y TEORÍAS	Bastante conocida + Totalmente conocida
1. Un Tipo de Individuos	1. Teoría del Genio 2. Tª de la Superdotación	1= 29 2= 18
Media		23,5
2. Todas las personas	3. Aprox. Psicodinámica 4. Tª Asociacionista 5. Cognitivismo clásico 6. Tª del Rasgo y la Personalidad 7. Modelo Gestáltico 8. Aprox. Psicométrica 9. Aprox. Pragmática 10. Enfoque de producto 11. Enfoque humanista	3= 26 4= 28 5= 35 6= 30 7= 32 8= 25 9= 28 10= 30 11= 37
Media		30,1
3. El Sistema	12. Tª Socialcultural 13. Teoría Componencial 14. Tª de la Inversión 15. Tª Ecológica 16. Tª de la Creat. Aplicada Total	12= 32 13= 22 14= 15 15= 26 16= 29
Media		24,8
4. La Complejidad	17. Tª Interactiva y Psicosocial 18. Tª Complejo-Evolucionista 19. Enfoque de la Complejidad 20. Enfoque Transdisciplinar	17= 30 18= 28 19= 32 20= 35
Media		31,25

Tabla 6. Promedio de grado de conocimiento de las 20 teorías y enfoques de la creatividad, según el Modelo de tendencias en creatividad CCC. (Fuente: Elaboración propia)

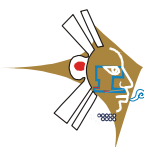
Según estos resultados, podemos ver que el grado de conocimiento de las teorías y enfoques según el Modelo de tendencias en creatividad cCC, se ve reflejado de la siguiente manera:

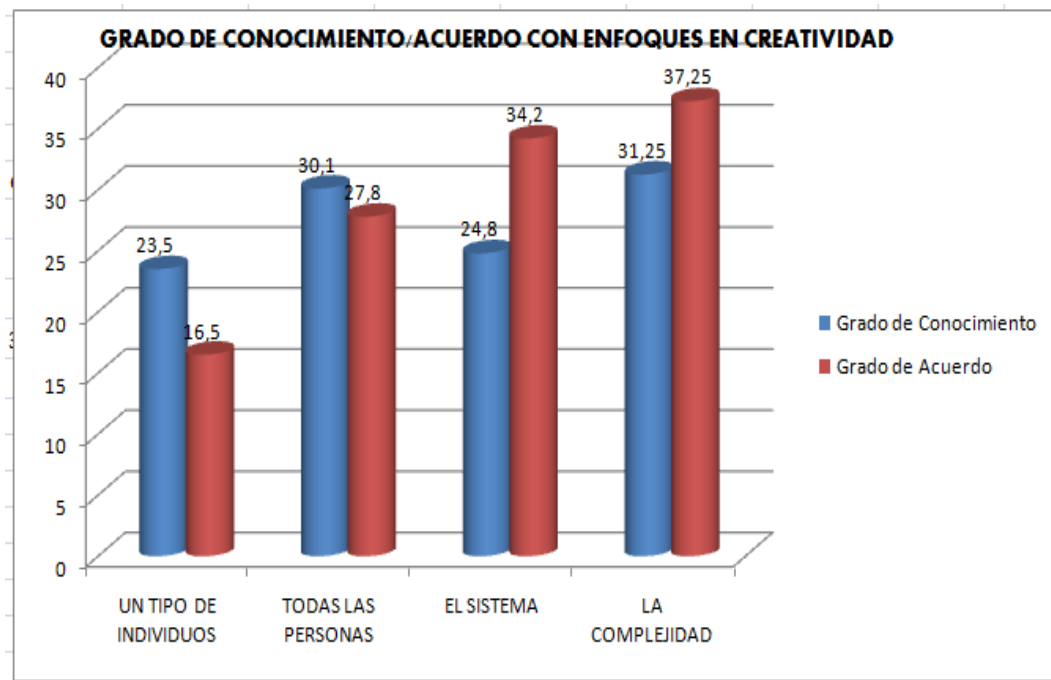




Gráfica 8. Grado de conocimiento de las teorías y enfoques de creatividad.
(Fuente. Elaboración propia)

Destacamos que resulta como dato de interés, el observar una diferencia entre lo que las expertas/os están de acuerdo con las ideas relevantes de las teorías y lo que conocen de ellas. Esto lo podemos apreciar en la siguiente en detalle por cada una de las 20 teorías y enfoques, en las tablas de contingencia de cruce entre grado de conocimiento y grado de acuerdo. De todas formas, y para efectos de simplificar el análisis en su conjunto, con una perspectiva más global, que es lo que nos interesa, presentamos la siguiente gráfica donde se puede apreciar más claramente, en orden a los cuatro grandes niveles de representatividad de la creatividad de nuestro Modelo de tendencias en creatividad cCC.





Gráfica 9. Grado de conocimiento v/s grado de acuerdo de las 20 teorías y enfoques de la creatividad según el Modelo de tendencia en creatividad CCC.
(Fuente. Elaboración propia)

Tal como muestra la gráfica, los dos primeros niveles o categorías del Modelo de tendencias en creatividad cCC, correspondientes a las teorías y enfoques que se centran desde ‘Un tipo de individuos’ y ‘Todas las personas’, las/os expertas/os las conocen mayormente, pero están menos de acuerdo con ellas, sin embargo, en las categorías correspondientes al nivel de ‘Sistema’ y de ‘Complejidad’ sucede exactamente al revés, las conocen menos pero están más de acuerdo con ellas.

De todo ello podemos señalar, que como es natural, la formación y/o autoformación que se ha tenido en creatividad, se fundamenta mayormente en las teorías cognitivas y hasta el enfoque humanista, y que en este sentido, las teorías componenciales y las más emergentes, como lo son los enfoques de transdisciplinariedad y complejidad, están todavía en menor rango de conocimiento en la formación en creatividad.

No obstante, el valor de esta comparación, señala que la forma de comprender la creatividad está orientada a lo sistémico y de complejidad. Es decir, existe una tendencia de la comprensión de los enfoques en creatividad, hacia mayores niveles de complejidad.



Presentación y análisis de datos cualitativos

Para el estudio que nos ocupa, analizamos los ítems de cada entrevista correspondientes a las respuestas abiertas de los temas presentados. Así fuimos develando las posibilidades de codificación. Es preciso destacar que la codificación se efectuó una vez recogido todos los datos, y fuimos elaborando las características relevantes de los testimonios para transformarlas en unidades que permitieran su descripción o análisis más preciso (Hernández Sampieri, 1994: 303). Hemos de confesar que en algunos casos, resultó muy difícil encontrar una unidad en la que poder codificar, y en más de un caso, nos sirvió nuestra propia mirada de Tendencias en creatividad cCC para organizar los contenidos, considerando tópicos que van desde lo cognitivo, a lo humanista, lo sistémico y lo complejo, pero reiteramos, no fueron códigos que se hubieran pensado con anterioridad, sino que resultaron como mayormente adecuados para el análisis.

Pregunta: ¿Cuál es su enfoque de la creatividad?

A. Descripción de categorías y códigos utilizados

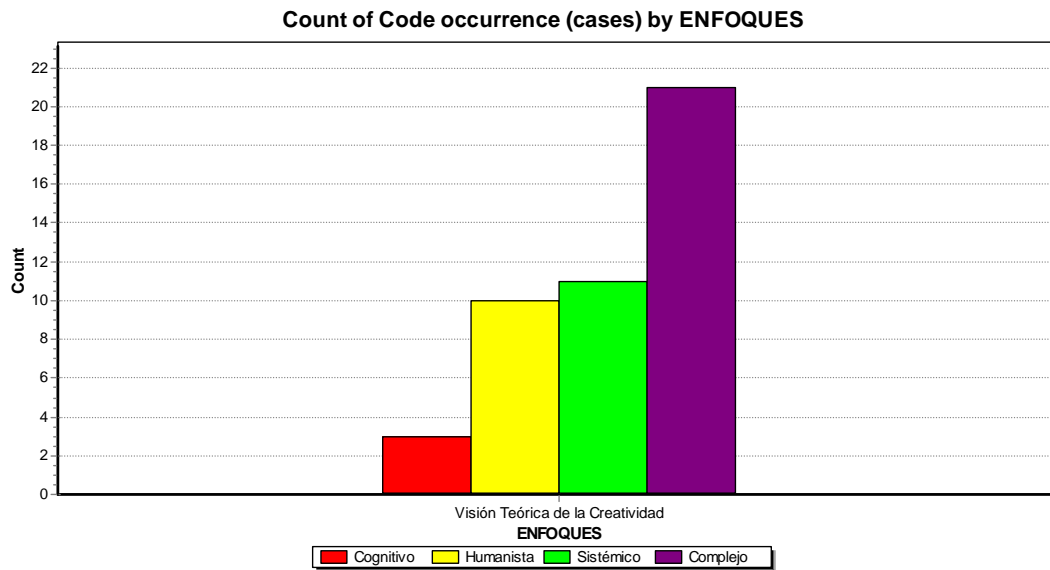
Categoría: Enfoques de la creatividad. Aproximación teórica de la creatividad

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
COGNITIVO	Tendencia centrada en lo cognitivo, mental o relativo a las ideas en creatividad
HUMANISTA	Tendencia centrada en la persona y sus dimensiones corporales, mentales, emocionales y espirituales respecto a la creatividad.
SISTÉMICO	Enfoque centrado en lo sistémico y/o modelos componenciales de la creatividad.
COMPLEJO	Enfoque centrado en los diferentes ámbitos de la complejidad.

B. Gráficas de resultados.

Gráfica 10. Tendencia de enfoques en creatividad según todos las/os expertas/os.





C. Comentario

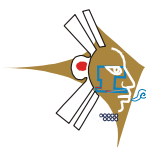
Tal como se puede apreciar, se observa una clara tendencia de los enfoques en creatividad que va hacia desde lo cognitivo, sumando crecientemente a lo humanista, sistémico y complejo. Se destaca la complejidad en el área de Pedagogía y en el ámbito de docente e investigador en creatividad. (Gráficas que no podemos compartir por razones de límite de espacio).

Pregunta: *¿Qué autores se acercan a su concepción de creatividad?*

A. Descripción de categorías y códigos utilizados

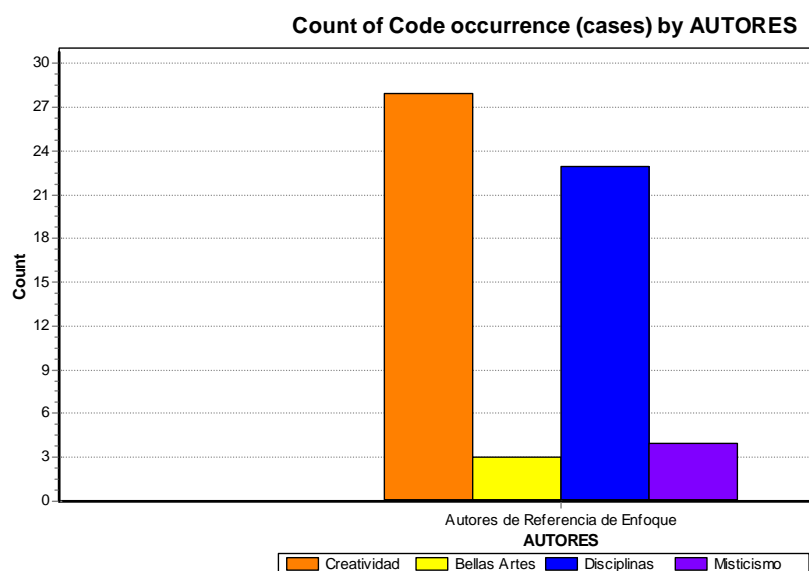
Categoría: Autores de creatividad. Autores de referencia para su visión en creatividad.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Creatividad	Autores e investigadores del campo de la creatividad
Bellas Artes	Autores del campo de las Bellas Artes
Disciplinas	Autores de diferentes disciplinas científicas, como filosofía, psicología, pedagogía, neurociencias, física, etc.
Misticismo	Autores del campo del misticismo



Gráficas de resultados

Gráfica 11. Autores de referencia de su enfoque de creatividad



B. Comentario

Podemos observar que se destacan en general los autores en creatividad, pero también en un alto porcentaje los autores de otras disciplinas. Este resultado se repite también en los docentes e investigadoras/es en creatividad de forma notoria. Nos llama la atención que la referencia a autores de misticismo aparecen sólo en expertas/os de Pedagogía y otras disciplinas.

Pregunta: *¿Cómo definiría la creatividad?*

A. Descripción de categorías y códigos utilizados

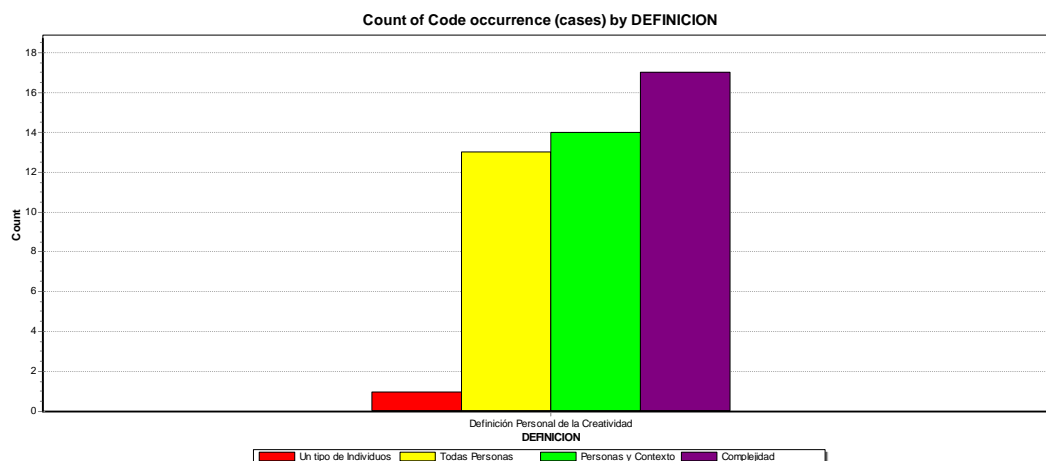
Categoría: definición de creatividad. Su definición personal de la creatividad.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Un tipo de Individuos	Definición centrada como facultad especial de en un tipo de individuo.
Todas las Personas	Facultad de todas las personas
Personas y Contexto	Facultad de todas las personas, considerando además los contextos y los sistemas.
Complejidad	Definición que considera distintos ámbitos, tanto cognitivos, personales, componenciales y complejos



B. Gráfica de resultados.

Gráfica 12. Definición de creatividad



C. Comentario.

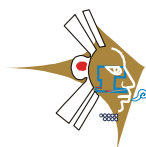
Nos encontramos que la tendencia en la definición de creatividad del conjunto de expertas/os, se presenta con una clara orientación que va desde lo humanista, hacia los sistémico y complejo, situación que se repite en el tipo de docente-investigador en creatividad. Como algo muy destacado, desde el área de la pedagogía, se muestra una tendencia hacia la complejidad.

Pregunta: ¿Qué destacaría como más novedoso en los estudios sobre creatividad?

A. Descripción de categorías y códigos utilizados

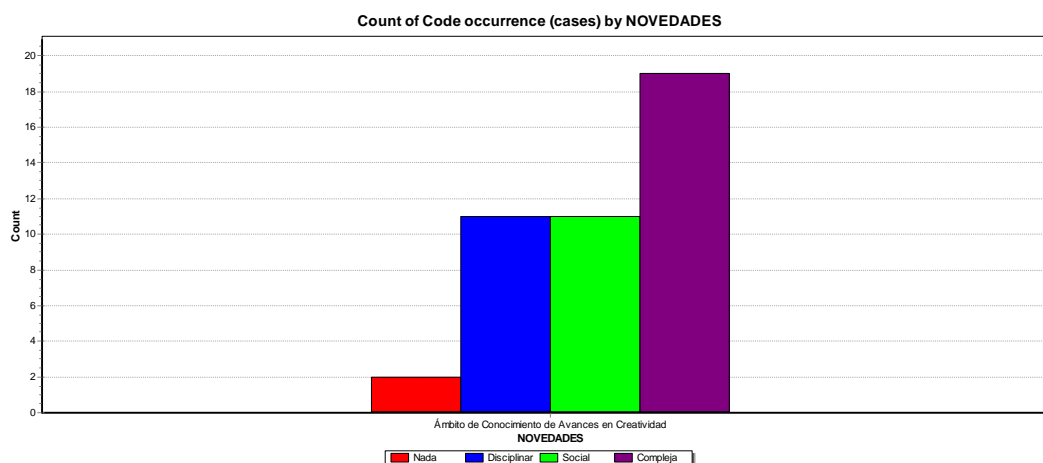
Categoría: novedades en creatividad. Ámbitos que destaca como más novedoso en los estudios sobre creatividad.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Nada	No hay novedades
Disciplinar	Lo que se conoce según la disciplinas científicas
Social	Todo lo referido al ámbito social.
Compleja	Novedades referidas a la visión de complejidad



B. Gráficas de resultados

Gráfica 13. Novedades en el campo de conocimiento de la creatividad



C. Comentario

Como podemos apreciar, las novedades que se conocen del avance del conocimiento en el campo de la creatividad, son expresadas con mayor relevancia en el ámbito de la complejidad, y destacándose las expertas/os del área de la pedagogía, como los docentes e investigadores en creatividad.

Complete esta frase. *La creatividad ideal en la formación universitaria futura...*

A. Descripción de categorías y códigos utilizados

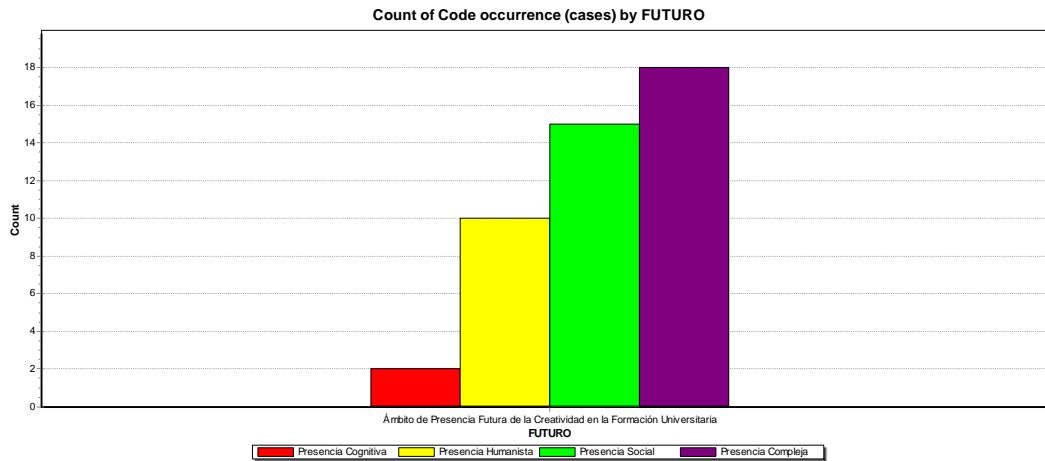
Categoría: creatividad futura en formación universitaria. Su visión respecto a la los ámbitos de mayor presencia formación universitaria futura en creatividad.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Presencia Cognitiva	La creatividad en la Formación Universitaria Futura se ve como mayor presencia en el desarrollo del conocimiento
Presencia Humanista	La creatividad Futura se ve con mayor presencia en todos los ámbitos de la persona.
Presencia Social	La creatividad en la formación universitaria futura se ve con mayor responsabilidad social y sistémica
Presencia Compleja	La creatividad en la formación universitaria futura se ve con mayor complejidad.



B. Gráfica de resultados

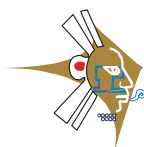
Gráfica 14. Ámbitos de presencia futura de la creatividad en la formación universitaria



Conclusiones al objetivo de la investigación

El 'Modelo de tendencias en creatividad CCC' refleja que las tendencias en creatividad indican una comprensión que va en crecientes niveles de complejidad de conciencia, destacándose por sobre el resto, el enfoque de la complejidad en general, y con una relevancia mayor en los docentes que investigan la creatividad y de aquellos que son del área de la Pedagogía.

- La creatividad desde la perspectiva docente, avanza en niveles de conciencia y complejidad. La creatividad viene a ser una emergencia que en todo contexto, no puede darse sin el componente ético, constructivo para las personas, sus sistemas de referencia y la globalidad y diversidad de la cual todos formamos parte. Con ello, la creatividad ofrece un campo de posibilidades de estudio, como observadores del mundo y no sólo como experimentos del mismo. En sus diferentes aplicaciones, formamos un gran tejido en esta red desde donde los más múltiples ámbitos de aportación profesional, disciplinar, artístico, científico, etc. se respeten las visiones apostando por el bien común de la humanidad y de nuestro planeta. Con todo ello, podemos acercarnos a dar respuesta a ese otro eslabón, el 'para qué' de la creatividad.



A manera de epílogo

Entendemos que la creatividad ha trascendido fronteras externas e internas y está abierta a muchas posibilidades de estudio, comprensión, desarrollo y práctica. Trabaja con diferentes dimensiones del ser, con el contexto, con diferentes expresiones y con diferentes recursos. Desde esta apertura se necesita profundizar en los estudios más emergentes y extraer sus evidencias que favorezcan su aplicación en contextos de formación, para ofrecer una propuesta orientadora desde la complejidad y transdisciplinariedad, e idear otros instrumentos y orientaciones didácticas para la práctica. Los beneficios de su estudio ampliarán la discusión, no sólo sobre el ámbito formativo vinculado a la creatividad, sino además sobre sus raíces y orientación, pudiendo beneficiarse a profesores, facilitadores y alumnos.

Desde esta investigación, podremos anhelar una comprensión más compleja, más profunda, más amplia e incluso mejor orientada de una creatividad más libre de condicionamientos disciplinares que puedan limitar su conocimiento y aplicación.

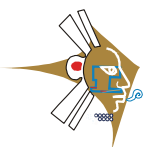
Aspirar a una creatividad donde la ética, los valores y las virtudes humanas puedan participar de un modo más activo y más consciente del desarrollo y formación de las y los profesoras/es y donde cada persona pueda reconocer, valorar y compartir su potencial creativo y creador, para beneficio de todos y del entorno social y ecosistémico.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, V. (2006). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo y multidimensional. En Torre y Violant (Coord.): Comprender y Evaluar la Creatividad, Vol. I, 323-333. Málaga, Aljibe.
- Blay, A. (2006). Ser. Psicología de la autorrealización (2ª ed.). Barcelona. Ediciones Índigo (e.o.: 1992)
- Blay, A. (2008). Creatividad y Plenitud de vida. Barcelona, Iberia.
- Boden, M. (1994). La mente creativa. Mitos y mecanismos. Barcelona, Gedisa.
- Cabrera, J. (2010). Transdisciplinariedad en la formación universitaria. Una investigación en curso. En Torre y Pujol (Coord.): Creatividad e Innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia. 177-191. Madrid, Ed. Universitas S.A.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. Revista Educación y Futuro, Nº 21. 15-42, Madrid.



- Cabrera, J. (2008). "Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva". En Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill-Interamericana.
- Cabrera, J. (2008). Conciencia y creatividad. Una reflexión transdisciplinar desde la estimulación interna a la polinización educativa. En Revista Encuentros Multidisciplinares Nº 28 Vol. X. Madrid. 22-32.
- Cabrera, J. (2008). Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva. En Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (coords.), Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill-Interamericana. 152-153
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. En Revista Estudios Pedagógicos Nº 29. Valdivia, 7-26.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona, Paidós.
- García, J.L. (2003). Métodos de Investigación en Educación. Vol II. Investigación Cualitativa y Evaluativo. Madrid. UNED
- Galton, F. (1988). Herencia y Eugenesia. Madrid. Alianza Editorial S. A.
- Gonzalez-Garza, A. M^a. (2006). El desarrollo de la consciencia desde la óptica transpersonal, en Manuel Almendro (Ed.): La Consciencia Transpersonal. (2^a ed.) 315-351. Barcelona, Kairós.
- Landau, E. (2002). El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad. Barcelona. Herder (e.o. 1987)
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Hernández, R. et. Al. (1994). Metodología de la Investigación. México, Editorial Mc Graw Hill.
- Herrán, A. de la (1998). La Conciencia Humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo.
- Herrán, A. de la. (2001). Hacia una creatividad total. En Creatividad y currículo universitario. Romo y Sanz (eds). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid: 161- 178.



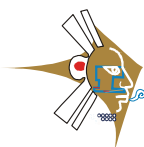
- Herrán, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo-evolucionista. *Revista Complutense de Educación* Vol. 14 nº 2 499-562. Madrid.
- Herrán, A., de la (2005). De la Herrán, (Coord.). Los grandes paradigmas científicos. En *Investigar en Educación. Fundamento, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid, Editorial Dilex S.L. 381- 394
- Herrán, A., de la (2005b). De la Herrán, (Coord.). El nuevo paradigma complejo evolucionista en educación. En *Investigar en Educación. Fundamento, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid, Editorial Dilex S.L. 481- 571
- Herrán, A. de la (2005c). Formación y Transversalidad Universitarias. En *Revista Tendencias Pedagógicas* nº 10, 223-256.
- Herrán, A. de la (2006). Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. En *Revista Tendencias Pedagógicas* Nº 11, 103-154.
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En Torre y Violant (Coord.): *Comprender y Evaluar la Creatividad*, Vol. I, 61-68. Málaga, Aljibe.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 557-606)
- Herrán, A. de la (2008b). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coord.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid. Mc Graw Hill (pp. 151-176).
- Herrán, A. de la (2009a). Estadios de Evolución Docente. En *Revista Tendencias Pedagógicas* nº 14.
- Herrán, A. de la (2009b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). En *Revista Educación y Futuro*, nº 21. 43-70.
- López Pérez, R. (1995). Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad. Chile. Cuadernos de Trabajo nº 1. Universidad Central. Escuela de Ciencias de la Educación.
- López Pérez, R. (1998). *Prontuario de la creatividad*. Chile. Bravo y Allende Editores.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Mc Millan, J. Y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, Editorial Pearson, 5ª edición



- Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Stgo. De Chile. Ed. Dolmen, 9ª edición.
- Moraes, M^a C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. Revista Encuentros Multidisciplinares Nº 25 Volumen IX. 4-13.
- Morin, E. (2003). Los siete saberes necesarios para una educación de futuro. Barcelona. Paidós.
- Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. 7ª Reimpresión. Gedisa
- Murillo, F. Javier (2005). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. En Revista Tendencias Pedagógicas, nº 10. Madrid. 29 – 45.
- Romero, J. (1995). “Nullum mágnum ingenium sine mixtura dementiae”: El mito del genio y la locura. Arte Individuo y Sociedad nº 7. Universidad Complutense de Madrid.
- Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona, Paidós.
- Romo, M. (2006). “Cognición y creatividad”. En Torre y Violant (Coord.): Comprender y Evaluar la Creatividad, Vol. I. Málaga, Aljibe. 23-30
- Romo, M. y Sanz, E. (Eds.) (2001). Creatividad y currículo universitario. En Cuadernos de Apoyo. Madrid, Ediciones UAM.
- Sanchez-Criado, T. y Blanco, F. (2005). Herramientas Básicas para la Investigación Cualitativa. Introducción al manejo del programa de análisis QDA Miner 1.2. Manuscrito en desarrollo. Departamento de Psicología Universidad Autónoma de Madrid.
- Solar, María Inés (2006). Creatividad en la enseñanza universitaria. Comprender y Evaluar la Creatividad, Vol. I. Málaga, Aljibe. 275-283
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999) “El concepto de creatividad. Perspectiva y paradigma”. En Handbook oh Creativity. Cambridge University Press
- Torre, S. de la (1984). Creatividad Plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas. Barcelona. Promoción Publicaciones Universitarias.
- Torre, S., de la. (2003). Dialogando con la creatividad. Barcelona: Octaedro, S. L.
- Torre, S. de la (2006a). “Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad”. En Torre y Violant (Coord.): Comprender y Evaluar la Creatividad, Vol. I. Málaga, Aljibe. 123-154



- Torre, S. de la, y Moraes, M.C. (2006). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. En Torre y Violant, Comprender y Evaluar la creatividad Vol. 2. Málaga. Aljibe. 33-72
- Torre, S. de la (2008). Creatividad Cuántica. Una mirada transdisciplinar. En Revista Encuentros Multidisciplinares Nº 28 Vol. X. 5-21. Madrid.
- Torre, S. de la, y Moraes, M.C. (2008). Decálogo del docente transdisciplinar y creativo”, en Red Internacional de Escuelas Creativas, 152-153.
- Valles, Miguel. (2007). Entrevistas Cualitativas. En Cuadernos Metodológicos nº 32. Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS





La práctica docente en educación primaria, entre lo deseado, pensado y practicado: Un estudio de caso.

[REGRESAR](#)

*Mtro. Pedro Vázquez Alcocer**

Resumen

Esta ponencia es el resultado de una investigación de maestría, en la que se aborda lo deseado, pensado y practicado del ejercicio profesional del docente de Educación Básica Primaria, debido a que cada profesor posee una forma de verla, entenderla y hacerla, a partir de los saberes que le permiten caracterizar un tipo de labor dentro del aula. La posición epistemológica que fundamenta el estudio es interpretativa, ya que, se interpreta el sentido y significado que le atribuyen los profesores a la docencia como profesión y quehacer cotidiano, a través de la vida cotidiana escolar como referente teórico, saber ¿cómo construyen su mundo particular?, ¿Cómo hace de la escuela y del aula su ambiente inmediato?, representó el primer paso para comenzar la transformación personal del docente. Por tanto, esta investigación revela como constructo teórico, lo deseado, pensado y practicado en quehacer cotidiano del profesor de educación primaria, así como los saberes presentes en una práctica comprometida con el aprendizaje del alumno y con la mejora de sí mismo como profesional de la educación.

Palabras clave: Práctica docente, Vida cotidiana, Saberes.

Abstract

This paper is the result of an investigation of mastery, in which the desired addresses, thought and practiced in the professional practice of teaching basic primary education, because each teacher has a way of seeing, understanding and doing it from knowledge that can characterize a type of work in the classroom. The epistemological position underlying the study is interpretive, and that interpreting the meaning and significance given to it by teachers teaching as a profession and daily activities through daily school life as a theoretical framework, to know how to construct their world particular?, how does the school and its immediate environment of the classroom?, represented the first step in beginning teachers' personal

* Facultad de Estudios Superiores Aragón.

transformation. Therefore, this research reveals how theoretical construct, so desired, thought and practiced in daily work of primary school teacher and present knowledge in a practice committed to student learning and improving yourself as a professional education.

Key words: Teaching Practice, Everyday Life, Knowledge

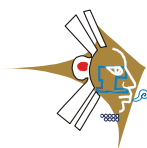
Introducción

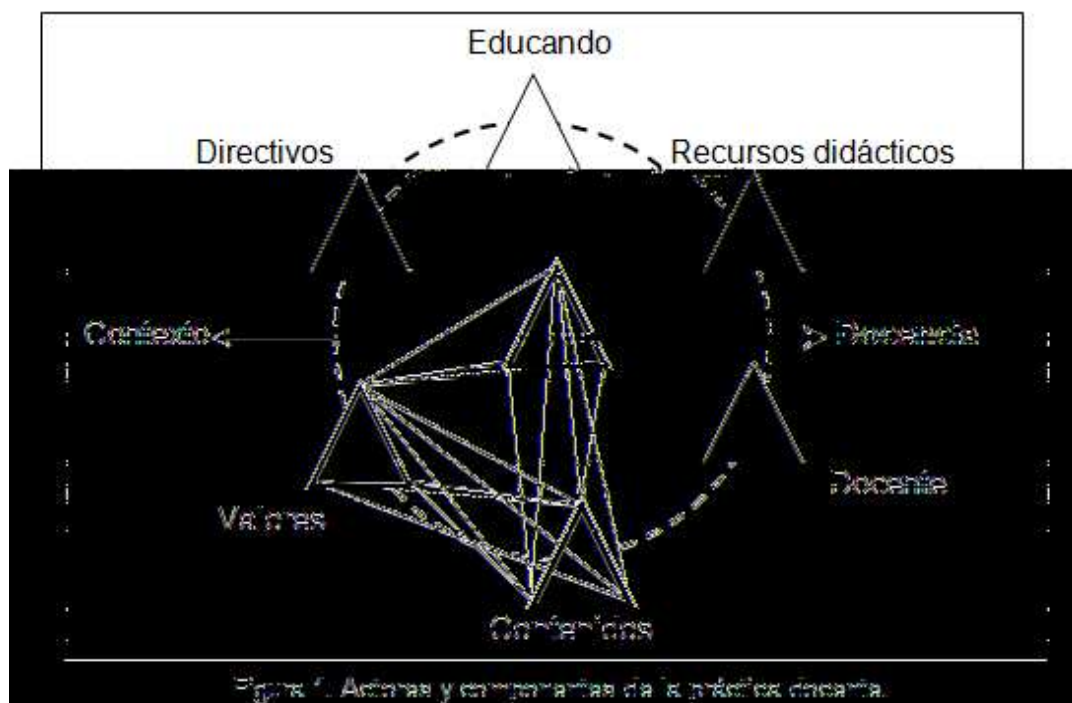
La presente ponencia es resultado de la investigación titulada La práctica docente en la escuela de educación básica primaria Adolfo López Mateos, entre lo deseado, pensado y practicado: un estudio de caso, por su objeto de estudio se ubica en el eje temático: Didácticas emergentes y creatividad docente; en esta se presentan algunos elementos referentes a la estructura y desarrollo de la misma, descripción del problema, objetivo, marco contextual, consideraciones teóricas, hallazgos y conclusiones.

Descripción del problema

Los procesos educativos por naturaleza son complejos, ya que, en éstos confluyen múltiples relaciones que dan sentido y significado al hecho educativo, es por ello que el estudio de la práctica docente requiere introducirse en la vida cotidiana de la escuela, ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, características y expresiones específicas. Es mediante sus acciones, que los docentes se construyen a sí mismos y a la institución educativa.

En este sentido, se reconoce que la práctica docente en educación primaria, está compuesta por pequeñas realidades particulares, que se van entrecruzando entre sí, construyendo cotidianamente situaciones cambiantes, que a su vez proporcionan las pautas de relación entre sus componentes y actores, (véase figura 1) es decir, el profesor está en permanente relación con el otro, educando, director, colegas, contenidos, recursos didácticos, padres de familia, sociedad, normas, conocimientos, valores, historias personales, expectativas, sentimientos, etc.

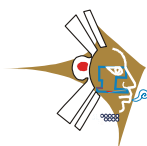




Puesto que, en ésta convergen los significados, “[...] las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos político-institucionales, administrativos y formativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro y Fortoul, 1999, p. 21) reflejo de las prácticas económicas y políticas de una formación social e histórica específica.

La práctica docente no es un trabajo lineal, se encuentra incluido en una red de relaciones, estableciendo enlaces entre sí, en la figura 2 se muestra cómo confluyen y se entrecruzan las relaciones áulicas, institucionales, personales, académicas, sociales y humanísticas¹, que se hacen presentes de diversas formas, de acuerdo al contexto en el que se realiza y que conforman el rito educativo cotidiano, expresándose en una manera de hacer, que a su vez refleja una manera de ser.

¹ Diseñada a partir de las dimensiones personal, interpersonal, institucional, académica, didáctica y valoral de la práctica docente propuestas por Fierro y Fortoul (1999); y las culturas crítica, social, institucional, académica y experiencial que dan sentido a la escuela, de acuerdo a Ángel Pérez (1994). Además, cabe aclarar que la relación definida como humanística, hace referencia a los aspectos filosóficos, éticos, estéticos e históricos.



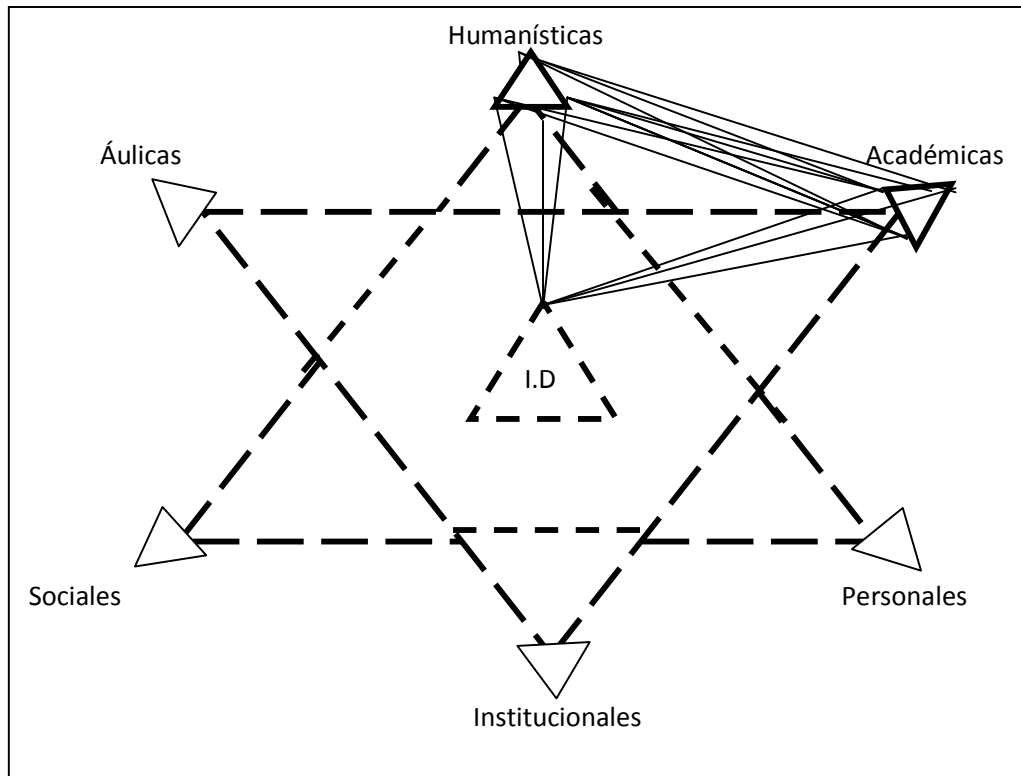
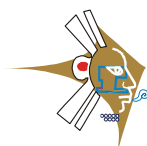


Figura I. 2. Relaciones de la práctica docente.

Es así, que el quehacer docente está lleno de ambigüedades y contradicciones, que constituyen elementos de ruptura “[...] en razón de su trabajo y de lo que parece que la sociedad le demanda [...]”, a veces insalvables y siempre ambiguas y conflictivas” (Mata, 2002, p. 29) Provocando con esto, que se dé o no una concordancia entre lo que se piensa, desea y práctica en la práctica.

Por consiguiente, el trabajo del docente de la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos”, se inscribe en un contraste de significados y simbolismos, en donde toman parte tanto el entorno social en el que se desenvuelven los actores que le dan vida, como su propia historia personal, las múltiples demandas a que está expuesto y, la cultura acumulada que en diferentes periodos ha creando un rol desde el idealismo, que se mueve en la abstracción, en lo deseado y hasta cierto punto irrealizable.

Contraste en el que converge la problemática de esta investigación, la cual surgió a partir de una disyuntiva observada en el ejercicio profesional del docente, por qué en



determinadas circunstancias dice una cosa y hace lo contrario, (de aquí el origen de los elementos lo pensado y lo practicado), en palabras de Martín López (2002) existe una tensión entre el ser real, y el real deseo de ser², que configura el mismo y la vida cotidiana escolar, a través de cada una de las acciones que realiza el profesor en la institución escolar, reflejo del cómo es pensada ésta y del papel asumido, producto de dicho proceso.

Sin embargo, los artículos y estudios revisados en el estado del arte abordan la práctica docente desde el papel practicado, asumiendo posturas instrumentalistas de lo que debería hacer y ser un buen maestro, sin logran dar cuenta de aquellos saberes que guían al profesor a caracterizar su quehacer cotidiano, como aquellos que guardan relación con lo deseado y pensado de la misma, es decir, existe un vacío de información en estos dos últimos aspectos.

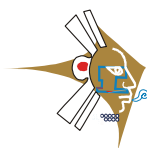
A partir de lo cual surgió el problema de investigación: La práctica docente es documentada desde lo practicado, sin embargo, hay una ausente de información en lo que respecta al sentir del profesor, que dé cuenta de cómo se asume, qué es lo que espera y que realiza realmente en su labor cotidiana; de acuerdo a Fernando García, “éste refiere a un vacío de información cuando designa, el desconocimiento o falta de datos con respecto a un asunto o fenómeno” (2005, p. 20), por lo tanto, nace de la necesidad de conocer y dar cuenta de la práctica docente, a partir de lo deseado, pensado y practicado de la misma.

No obstante, para evitar distorsiones es conveniente plantear el mismo en forma de pregunta el problema que se estudiará, expresándose así: ¿Cómo piensan, desean y practican su ejercicio profesional el docente de segundo, tercero y sexto grado de la escuela primaria “Adolfo López Mateos”, turno vespertino?

Objetivo

Analizar la manera en que el docente de la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos”, turno vespertino desea, piensa y practica su quehacer cotidiano, a partir de los saberes que le permiten caracterizar un tipo de labor dentro del aula, con la finalidad de expresar el significado que le atribuyen a la docencia como profesión y como quehacer cotidiano.

² El ser real, hace referencia a lo practicado, el real deseo de ser, a lo deseado de la intervención docente, respectivamente.



Marco contextual

Todas las escuelas de educación primaria comparten características, sin embargo los fenómenos culturales hay que entenderlos en el contexto donde adquieren significado, ya que “[...] cada escuela configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque podamos encontrar elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular” (Pérez, 1994, p. 154). Para efectos de este estudio, la investigación se realiza en la Escuela Pública “Adolfo López Mateos”, en su turno vespertino.

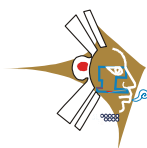
La institución educativa se eligió debido a que es la única de la zona que en su turno vespertino no sólo recibe alumnos con necesidades educativas especiales y/o problemas de aprendizaje, además brinda atención y seguimiento a los mismos, ya que, cuenta con Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y talleres en beneficio de la formación de los alumnos, adquiriendo la categoría de escuela integradora.

Es imposible imaginar la práctica docente sin tener en cuenta el aula, como uno de los escenarios principales definido por espacios, con una organización social, con relaciones interactivas, con distribución de tiempos, con un determinado uso de recursos materiales, etc., en constante relación. ¿No es el salón de clases el espacio privilegiado, para construir las relaciones que contribuyen a la formación de identidades tanto individuales como grupales?

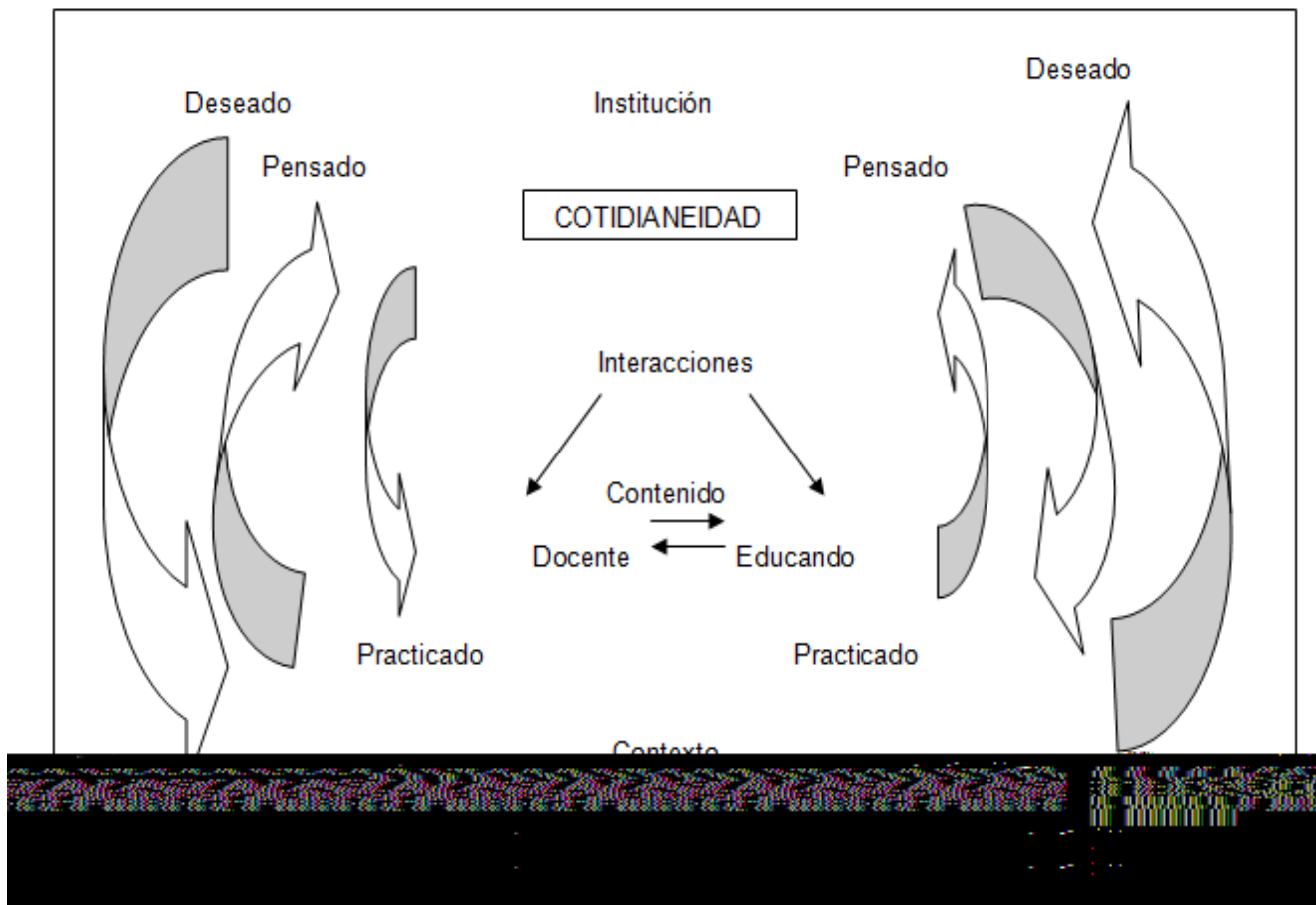
En el salón no se hace presente la plataforma de concreto³ en la cual se ubica el escritorio, cuentan con un pizarrón amplio, predomina un color blanco en las paredes, hay una variedad de laminas ejemplificando cuestiones matemáticas -como las tablas de multiplicar -pegadas en las mismas, imágenes y adornos alusivos a las festividades cívicas, la luz permite ver perfectamente el pizarrón, las bancas se acomodan de acuerdo a la actividad a desarrollar y las necesidades del maestro y educandos, de tal forma que éstos últimos no permanecen siempre en el mismo lugar.

Por lo tanto, estudiar la práctica docente no es una tarea fácil, ya es un proceso complejo en el que además de interactuar actores y componentes, confluyen también lo deseado, pensado y practicado de la misma, (ver figura 3) elementos que están en constante movimiento, sin embargo, no se presentan proporcionalmente, debido a que los actores que intervienen en el proceso educativo, “[...] tienen muchas formas diferentes de

³ A diferencia de las escuelas aledañas a la zona donde se ubica la institución educativa, en ésta no se hace presente dicha plataforma y, que funge como medio para vigilar a los alumnos y establecer las jerarquías entre docente y educando, tal vez por esto la escuela fue diseñada y construida sin ella, ya que de acuerdo al Director de la misma a diferencia de otras primarias esta es una institución integradora.



ser y diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 96).

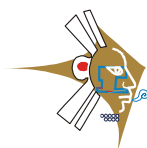


A pesar de que el proceso educativo no es fácil, “[...] el docente puede y debe hacer muchas cosas para motivar el desarrollo humano de los alumnos” (López, 2000, p. 71) sin que con esto se violenta la dimensión institucional, pues él cotidianamente va construyendo saberes que le permiten tomar decisiones y llevar a cabo una práctica comprometida.

Consideraciones metodológicas:

La perspectiva teórico-metodológica⁴ que sustenta este estudio es interpretativa (Batanaz, 1996) ya que posibilita interpretar lo que sucede alrededor de los docentes como agentes en

⁴ Dado que esta investigación es pedagógica, pone atención en las prácticas de los docentes como actores que dan vida y sentido a los procesos educativos, se emplea el término perspectiva desde la visión de House (1988), ya que esta representa un modo de ver y abordar el problema, a diferencia del paradigma que designa un conjunto de reglas y procedimientos rígidos que caracterizan a una comunidad científica.



constante producción de significados, a través del contexto como elemento fundamental para la codificación y análisis de la información incorporada, así como para la construcción de conocimiento.

La línea de investigación que da forma y estructura a esta investigación es “La vida cotidiana” (Heller, 1987), ya que en ésta se ponen de manifiesto todos los sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías de los individuos, es decir, posibilita el estudio de los saberes que construye el docente en su quehacer cotidiano.

Se recurre al estudio de casos como criterio, a través del diseño de un estudio de casos múltiple, ya que, se estudian los casos de tres docentes de la escuela primaria antes citada, para el análisis de lo deseado, pensado y practicado de su quehacer cotidiano.

Para la recolección de los datos se recurrió a la entrevista a profundidad, ya que ésta permitió fundamentar lo pensado y deseado de la práctica docente. Posteriormente a la observación directa, para dar cuenta de lo practicado y contrastar lo dicho por los profesores en las entrevistas, a través de un diario de campo. Y finalmente al cuestionario, aplicado a alumnos y profesores, debido a la necesidad de tener mayores elementos argumentativos y confirmar los hallazgos.

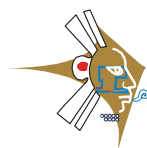
Consideraciones teóricas

La investigación perfilada hace pertinente exponer las categorías presentes en la misma a saber: práctica docente, lo deseado, pensado y practicado, mismas que se presentan a continuación, de acuerdo al orden en que fueron mencionadas.

La práctica docente es concebida como una praxis humana y humanizante parcial e inacabada que persigue el desarrollo de las habilidades para hacer y pensar, y los valores para decidir y vivir, iluminada en todo por momento por la interpretación y reflexión constante de su accionar cotidiano, como medios para transformar la misma y su propia vida de quien la lleva a cabo.

Lo deseado en la Intervención docente: una tensión entre el ser y el deber ser.- Lo deseado⁵ es entendido en primer momento, a partir de lo que plantea Kant (1788) de la razón práctica, es decir, lo que se debe hacer y cómo se ha de actuar. En otros términos,

⁵ El deseo es trabajado desde diferentes perspectivas, cada una rescatando la parte que le preocupa y ocupa de este en la vida del sujeto, como el psicoanálisis que lo aborda como pulsión de vida (Eros): sin embargo, en este caso lo deseado es abordaron desde una perspectiva Kantiana, en la que el imperativo, las máximas y las leyes prácticas orientan cada uno de los roles que llevamos a cabo a diario en diversos contextos.



representa todos aquellos preceptos, principios, normas, reglas o leyes que enmarcan cómo debería ser la docencia y de orientar la conducta del profesor y del educando en toda institución educativa, en un tiempo y espacio determinado; dicho de otra forma el perfil docente requerido para educación básica primaria.

Es decir, el docente desde el discurso educativo está y tiene las condiciones necesarias para elevar la calidad en la educación⁶, sólo tendrá que “[...] participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande” (SEP, 2009), ya que éste solo habrá de poner en práctica los planes y programas de estudio de acuerdo a las indicaciones propuestas.

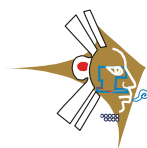
Sin embargo, esta categoría no sólo se entiende a partir del perfil de docente que se enmarca en un momento histórico determinado, también por lo que anhela el profesor hacer y las condiciones necesarias para esto, puesto que “[...] los maestros [...] también ponen en acto sus intereses laborales y personales; sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como el conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio [...] y necesarias para sobrevivir en este mundo” (Rockwell, 1985, p. 1990).

Entonces, en esta categoría se engarza la concepción que tiene el docente de la educación, la enseñanza, de su quehacer cotidiano y cómo ha de hacerlo, de acuerdo a lo establecido en un sistema educativo y como parte a una institución, ya que, de acuerdo a Kant (1788), el deber está enmarcado siempre por la moral, es decir, por una ley o norma social, que nos hace actuar por la satisfacción de cumplirla, porque ese es nuestro deber. En otras palabras, el deber ser no dado, sino ideado, a partir la experiencia, así como todo aquello que guarda relación con lo estético, ético, axiológico, filosófico e histórico de dicho proceso intelectual.

El profesor está en constante conflicto⁷ intelectual, llega a la docencia con anhelos y concepciones de lo que es o debería ser esta actividad que orientan sin lugar a dudas su práctica, sin embargo al formar parte de una institución éste entra al juego de lo permitido y lo prohibido, de lo bueno y lo malo de dicha actividad, creándole incertidumbres e

⁶ El concepto de calidad es retomado del discurso educativo oficial, a pesar de que no es explicitado, ésta se visualiza en los resultados obtenidos, a partir de la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para la vida de los educandos.

⁷ En la figura 4, aparecen los elementos que intervienen e influyen en lo deseado de la práctica docente, cada uno de éstos representado por una línea de vértice a vértice de ésta, los cuales se entrecruzan constantemente provocando conflictos y contradicciones, como se observan en las flechas que se prolongan hasta que se juntan y chocan, proceso que influye en el proceder del docente.



interrogantes acerca del cómo es su labor, si está haciendo bien las cosas, si cumple con las expectativas de la institución, si está conforme con lo que hace, es decir, está en constante contradicción entre cómo espera que sea, cómo tiene que ser y, realmente cómo es (ver figura 4).

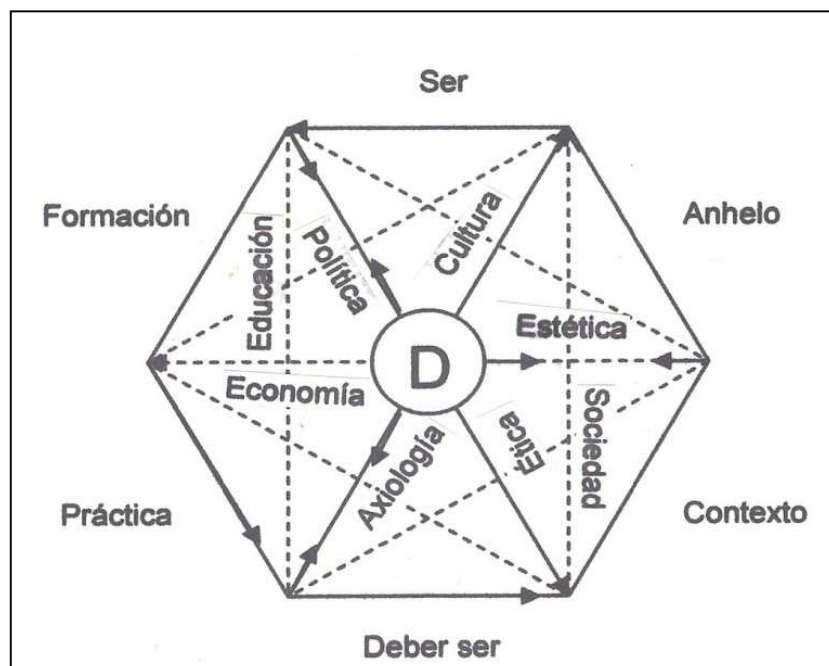
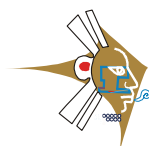


Figura 4. Lo deseado de la práctica docente

De la misma manera en esta categoría se entretiene lo filosófico de la docencia, está presente implícitamente el ideal de sujeto que se desea formar, a partir de la sociedad que se espera, para esto los fundamentos de la educación se encargan de establecer, los valores que debe promover el docente (elemento axiológico), cómo ha de posicionarse frente al discurso educativo oficial y los procesos educativos (elemento estético) y, de cómo ha de actuar de acuerdo a la imagen del buen maestro que se le impone y a la postura que asume frente al complejo mundo de la educación (ética).

El pensamiento del profesor: una postura frente a la realidad educativa.- Lo pensado, hace referencia a cómo el profesor se apropia de la docencia, a partir de su desempeño profesional y de los elementos presentes en ésta, guarda relación con lo que hace, con quién lo hace, cómo lo hace, en qué condiciones lo hace y de los modelos de enseñanza (Gimeno y Pérez, 1992, p. 96). Brindándole la posibilidad de reflexionar sobre el para qué, cómo y por qué de sus prácticas, la confrontación con otras similares y sobre todo



la pertinencia y vigencia de las mismas, ya que, la forma de ejercer su profesión está en función de la relación que establece con los otros, el mundo y consigo mismo, es decir, de la manera en que se asume en el mundo.

Por lo tanto, el modo de pensar la práctica depende de los enfoques de enseñanza y del cómo es concebida la misma por los docentes; así como de los modelos didácticos que caracterizan y orientan su ejercicio profesional de modo diferente. Es decir, el cómo se asume está en función del contexto social, económico e institucional en el que lleva a cabo su quehacer cotidiano.

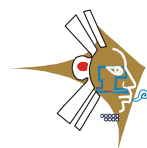
Desde esta perspectiva el docente está en la posibilidad de reflexionar su trabajo diario, para descubrir contradicciones y buscar posibilidades de cambio; o asumir una postura pasiva y decidir que se cumplan los intereses subyacentes en el discurso educativo, porque “en una sociedad concreta la educación no sólo se reproduce, sino puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura” (Pansza, 1999, p. 25), es decir, en todo quehacer cotidiano existen inconformidades que desencadenan en resistencias.

De este modo, el docente está en las condiciones y posibilidades de comenzar un proceso de construcción de nuevas formas de pensar, a partir del cuestionamiento de aquello que se dice y hace creer de su labor cotidiana, lo cual implica de acuerdo a Freire (2002) mirar nuevas formas de construir la realidad y de mirarse como sujeto en constante cambio, es decir, el profesor no solo la crea, sino que está a la par va cambiando a éste y su posición frente al mundo y vida.

Lo practicado: una mirada a la acción didáctica del docente.-La docencia es más que una actividad que se realiza de manera rutinaria es desde la mirada de Marx (en: Manacorda, 1979) un trabajo, que a diferencia de ésta implica goce, felicidad, remuneración económica, el reconocimiento del otro, llámese educando, directivo, padre de familia, colega, plan de estudios, como parte de la transformación del mismo y de la actividad realizada, pero también, sufrimiento, desvelos, contradicciones, luchas de poder, etc. Por lo tanto, el docente está en dos posibilidades de ejercer su quehacer cotidiano, desde trabajar para vivir⁸ o vivir para el trabajo.

Lo practicado en sí mismo hace referencia a las acciones que realiza el profesor en el aula y en general en la institución educativa, es decir de la actuación docente, misma que se

⁸ Desde esta visión la práctica docente se reconoce como una necesidad vital que posibilita una postura frente a la realidad circundante, y como un actuar reflexivo, a diferencia de vivir para trabajar, ya que en esta última se ubican los docentes que llevan a cabo su ejercicio profesional solo para cubrir sus necesidades inmediatas y no como realización personal y de modificación de sí mismo.



construye a partir del conocimiento requerido por la práctica concreta del maestro, esto es, de los aprendizajes adquiridos en la cotidianeidad, en relación a sus necesidades reales, relaciones con los educandos, directivos, contenidos, etc., y las estrategias más adecuadas para los fines deseados.

En otras palabras, guarda relación con los saberes que posee el docente sobre lo que va enseñar y cómo lo va a llevar a cabo Rockwell (1985), los cuales no sólo son reproducción de lo que él mismo ha adquirido, sino que al mismo tiempo en éstos se manifiestan la reconstrucción que ha tenido que hacer a través de su experiencia, de su desarrollo personal y de las necesidades que la misma práctica le ha demandado. El profesor desde su experiencia realiza su función legitimando todo aquello que le resulta congruente y provechoso con el modelo de enseñanza que ha hecho suyo, sin preguntarse en muchas ocasiones de la pertinencia de dicho modelo.

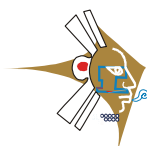
Es decir, lo practicado no sólo guarda relación con lo instituido⁹ (Pansza, 1992), sino con el ser, con todas aquellas acciones que lleva a cabo el docente cotidianamente y que le provocan tensiones al momento de intervenir, entre lo que se le exige socialmente, institucionalmente y lo que su experiencia le demanda, en otras palabras lo que sucede realmente en el aula y no lo que deberá suceder, ya que cada grupo, alumno y ciclo escolar, está determinado por el contexto en que realiza.

En síntesis, en la práctica docente están presentes, lo deseado, lo pensado y lo practicado que no visibles, que influyen tanto positiva como negativamente en los procesos educativos, pero susceptibles de ser percibidos a través de los saberes presentes en el discurso y acción del profesor, éstos no se hacen presentes de manera lineal, uno no es consecuencia del otro, ya que se hacen presentes en todo momento en el quehacer cotidiano del docente, y tienen como eje de articulación la formación.

Hallazgos

La práctica docente es una actividad que se lleva a cabo no de manera mecánica - al contrario de lo que se pueda pensar -, si bien el que quehacer cotidiano del profesor es expresión de la experiencia de éste, en el mismo convergen diversos saberes que consciente

⁹ Lo instituido guarda relación con todo aquello que está normado, que está establecido, que el profesor no tiene posibilidad de modificar, es decir, el deber ser dado, que influye, pero no determina la labor docente.



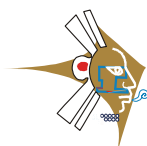
o inconscientemente orientan la toma de decisiones y que a su vez son expresión de la manera de conducirse en su vida y asumirse en el mundo.

Es decir, la vida cotidiana es expresión de todas las acciones que dan sentido y significado a cada uno de los roles que lleva a cabo a diario, y su vez éstas son el reflejo de los saberes que se construyen en cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelve a lo largo de su existencia en este mundo (Freire, 1986). Por lo que, a continuación se presenta los saberes que fueron develados (clasificados y ubicados de acuerdo a la categoría a la que hacen alusión, es decir, a lo deseado, pensado y practicado, respectivamente).

CATEGORÍA	SABER DEVELADO
Practicado	El trabajo administrativo un limitante para la práctica docente
Deseado	La disciplina como pilar de la educación
Deseado	La planeación es esencial para buenos resultados
Pensado	El docente como actor participe del proceso
Practicado	La autoevaluación como parte de la práctica educativa
Pensado	Vincular la realidad del educando
Pensado	Motivar resaltando cualidades del educando
Pensado	Reflexión más que acumulación de conocimientos
Deseado	La docencia como profesión dinámica
Deseado	El docente como constructor de un espacio cordial
Practicado	La investigación como proceso de análisis y reflexión
Practicado	La creatividad como parte del proceso educativo

TABLA III. 2. Saberes presentes en la práctica docente.

No obstante, se reconoce que estos saberes develados no agotan los posibles recorridos e interpretaciones que se pueden establecer entorno a la práctica docente en Educación Básica Primaria, pero contribuyeron a dar cuenta de cómo desean, piensan y practican su quehacer cotidiano los profesores de la Escuela “Adolfo López Mateos”, turno vespertino.



Conclusiones

A manera de reflexión ¿La docencia hoy en día puede ser un espacio de encuentro y aprendizaje, en el que tanto alumnos como profesores proponen, organizan, construyen y reconstruyen los conocimientos hacia metas más significativas; en la que estos últimos generan un sentido crítico y creativo mediante la resolución de problemas y la toma de decisiones, que recuperan el sentido formativo de la educación?

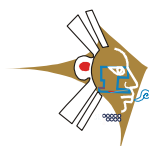
En la vida cotidiana escolar se expresaron diversas interacciones entre docente-educando, educando-educando, produciéndose diferentes modos de pensar la educación, la escuela, la sociedad, la vida y el mundo, la práctica docente es expresión de un entrecruce de su situación biográfica y la historia de las prácticas sociales, ya que, el periodo formativo de cada individuo transcurre de manera única, posibilita modificar el escenario de sus acciones, interpretar posibilidades y enfrentar desafíos.

Por lo tanto, la vida cotidiana escolar permitió interpretar el significado que le atribuye el docente a su ejercicio profesional, así como los saberes que pone en práctica y lo orientan a realizar un tipo de trabajo con y para los educandos, con base al papel asumido, deseado y practicado, a través de los cuales se entiende y valora su labor, poniendo de manifiesto los sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos pasiones, ideas e ideologías de los individuos. Además, de comprender las acciones mediante las cuales construyen su ambiente inmediato - salón de clases-.

Conocer los saberes que posee el docente sobre lo que va enseñar y cómo lo va a llevar a cabo, dejó entrever que el proceder del docente no es puro ni desinteresado está mediado por una serie de elementos, y circunstancias que configuran su actuar cotidiano, en este sentido, la mayoría de las disposiciones y acciones que se toman están necesariamente mediadas por conflictos.

Referentes bibliográficos

- Batanaz, L. (1996). *La investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. España: Aljibe.
- Bertely M. et al. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

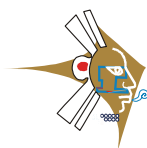


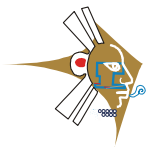
- Fierro C. et. al. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción, México: Paidós.
- Freire P. (2002). El grito manso. México: Siglo XXI.
- García F. et. al. La problematización. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Gimeno S. y Ángel I. P. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Heller A. (1987). Sociología de la vida cotidiana. (2ª Ed.). Barcelona: Península.
- Heller A. (1970). Historia y vida cotidiana. Barcelona: Península, 1970.
- Hernández, R. et al., (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- José, J. Sacristán y A. P. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- López, C. M. (2000). Desarrollo humano y práctica docente. México: Trillas.
- Manacorda, M. A. (1979). Marx y al Pedagogía Moderna. Barcelona: Aikos-tau.
- Mata G. V. (2002). La docencia hoy, en: Formación pedagógica, México, Lucerna Diógenes.
- Pansza, M. et. al., (1992). Fundamentación de la didáctica. México: Ediciones Gernika.
- Pérez G. Ángel (1994). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez S. Gloria. (2001). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. (Tomo I). Madrid: La muralla.
- Quintana E. (1994). La influencia de los organismos internacionales en el diseño de política económica. En: Democracia y política económica alternativa. De la Garza Toledo E (Comp.). México: UNAM/La jornada.
- Ramírez M. (2003). De la razón a la praxis. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1970). Una interpretación de la cultura. España: Siglo XXI.
- Rodríguez G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. México: Albije.
- Rockwell Elsie. (1985). Ser maestro: estudios sobre trabajo docente. México: El caballito.
- Sánchez R. (1998). Didáctica de la problematización en el campo científico. México: CESU-UNAM.
- Soriano E. Métodos de investigación en educación. México: Almeira, 2000.



SEP. (1993). “Plan de Estudios de Educación Primaria” [En línea]. México, disponible en:
<http://www.sep.gob>. [Accesado el día 10 de marzo de 2009]

SEP. (1993). “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” [En línea]. México, disponible en:
<http://www.sep.gob>. [Accesado el día 10 de marzo de 2009]





La complejidad. Un acercamiento a la didáctica de tres docentes de la Escuela Normal de Especialización, desde su cotidianidad.

[REGRESAR](#)

*Autor**

Mtro. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

Resumen

Esta investigación se desarrolló a partir de los principios del pensamiento complejo: de recursividad, hologramático retroactividad, dialogicidad, desarrollados por Edgar Morín y a través de la línea de investigación-acción. Se llevó un seguimiento a tres docentes de la Escuela Normal de Especialización, desde su cotidianidad buscando innovar su didáctica, la cual le permitiera romper con la clásica fórmula de la didáctica prescriptiva orientada desde el "deber ser". Siendo la complejidad una perspectiva epistemológica que ve más allá de la "falsa racionalidad abstracta y unidimensional que ha triunfado sobre el mundo, a partir de los principios de concentración parcelaria, que ha marcado surcos demasiados profundos y longitudinales" (Morín, 2010,48). Los hallazgos encontrados en la presente investigación se centran en los cambios de actitud, de los docentes expresados a partir del currículo oculto, así como el trastocamiento en su didáctica, tal como: la des-planificación, el empleo de la incertidumbre y el caos, el uso de estrategias emergentes, así como esquemas complejos contruïdos en el aula.

Palabras clave: Complejidad, pensamiento complejo, didáctica.

Abstract

This research was developed from the principles of complex thinking: recursion, hologramatic retroactivity, dialogue, developed by Edgar Morin and through the line of action research. Was followed up three teachers of the Normal School of Specialization from their everyday looking to innovate their teaching, which allows you to break with the classical formula-oriented prescriptive teaching from the "ought". As the complexity an epistemological perspective that looks beyond the "false and one-dimensional abstract rationality that has

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094.

triumphed over the world, from the principles of land consolidation, which has marked longitudinal grooves too deep" (Morin, 2010,48). The findings from this research will focus on changes in attitude of teachers expressed from the hidden curriculum, as well as the reversal in their teaching, such as de-planning, the use of uncertainty and chaos for preparing some documents recepcionales, the use of emerging strategies and schemes in the classroom building complexes.

Key words: Complexity, complexthinking, teaching.

Introducción

Desde la tradición normalista se ha desarrollado propuestas didácticas, las cuales, se han caracterizado por estar orientadas desde “Una Pedagogía como prescripción que apela al deber ser” (Hidalgo Guzmán, 1996,281), donde a la vez se ha seguido formando a los estudiantes, bajo la ingenua fórmula de que enseñanza es igual a aprendizaje. La Escuela Normal de Especialización, no es la excepción.

Esta investigación por lo anterior intentó, a partir de los principios de la complejidad, contruidos por Edgar Morín, hacer un seguimiento a tres docentes, desde su cotidianidad, para el desarrollo de su didáctica, que les permita romper con la clásica fórmula prescriptiva. Siendo la complejidad una perspectiva epistemológica que ve más allá de la “falsa racionalidad abstracta y unidimensional que ha triunfado sobre el mundo, a partir de los principios de concentración parcelaria, que ha marcado surcos demasiados profundos y longitudinales” (Morín, 2010,48).De tal suerte que esta investigación se desarrolla con fundamento en la perspectiva teórica crítica, específicamente en la línea de investigación-acción, considerando las cuatro etapas fundamentales de Kurt Lewin: Diagnóstico, Planificación, Acción , Evaluación-Reflexión.

Las etapas anteriores, constituyeron el primer ciclo de la investigación y su consecuencia, será el diseño de una re planificación Actualmente se ha logrado desarrollar el primer ciclo de la investigación, durante dos semestres, el cual comprende las cuatro etapas, en donde se han dado muy interesantes hallazgos con los tres docentes y sus alumnos, ubicando en su intervención didáctica algunos de los principios del pensamiento complejo. Fundamentalmente han sido retomados, la incertidumbre, la duda y el caos, como elementos de análisis dentro de las propuestas de sus alumnos .Así también la creatividad y la improvisación y la des-planeación, han sido elementos encontrados y considerados para poder finalmente dejar planteada una nueva planificación y un nuevo diagnóstico, a partir de la evaluación del programa de acción puesto en práctica durante la investigación.



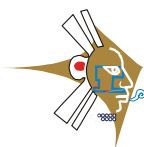
Justificación

Transitamos sobre un mundo donde lo más constante son los grandes cambios. Se vive y se piensa de acuerdo al imaginario del conocimiento científico desde un paradigma reduccionista, desde la perspectiva newtoniana-cartesiana, donde las diversas ciencias contribuyen de manera aislada a la producción de un conocimiento legitimado y organizado socialmente, que en el lenguaje de mundo globalizado, se le denomina “sociedad del conocimiento”, y que se caracteriza actualmente por la su comercialización del conocimiento como un producto, y no como un beneficio para todos y además por su alto grado de inequidad y desigualdad con se distribuye socialmente.

Por otro lado educación escolarizada y principalmente la educación superior en nuestro país, a pesar de sus grandes avances, no ha podido lograr cualificarse en torno a sus procesos didácticos, tal vez porque, son más los docentes universitarios que dan más aprecio al conocimiento en sí (su actualidad o relevancia), que a los procesos didácticos que intervienen para el logro de aprendizajes significativos y que se apliquen en la realidad profesional o laboral de sus egresados, y mucho menos a la importancia que tiene el hecho de que este tipo de conocimientos estén presentados en un perspectiva integradora u holística.

Podríamos referir el problema desde el mismo diseño curricular, que adolece muchas veces de una articulación interna, poco flexible e inoperante. Asimismo una vinculación social, menos favorecida, sin embargo vamos a enfocarnos, dentro de la tarea del desarrollo curricular, a aquella que es central en la práctica docente, que es su dimensión didáctica. Desde ese posicionamiento la presente investigación pretende buscar una ruptura epistemológica en relación al Paradigma Mecanicista-Newtoniano, y al mismo tiempo tener un seguimiento con el tipo de didáctica que desarrollan desde su cotidianidad tres docentes pertenecientes a la ENE, a partir del conocimiento y discusión de cuatro principios del pensamiento complejo, desde la línea de la investigación-acción.

Por otra parte, mi experiencia personal dentro de la Escuela Normal de Especialización ha sido durante doce años, como docente desde mi formación de Pedagogo, egresado de la UPN tuve la oportunidad de incorporarme desde 1998 a la planta docente de dicha institución, al lado de un grupo muy nutrido de docentes, cuya especialidad en un 90% es de maestros de educación Especial en diferentes áreas, tales como: problemas de aprendizaje, audición y lenguaje, deficiencia mental, trastornos neuromotores y ceguera y debilidad visual



El 10% restante lo integrábamos docentes con diversas formaciones: Pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos cirujanos y licenciados en derecho. Actualmente somos cada vez menos los docentes de “apoyo” como nos denominan las autoridades: [...] Solamente los estrictamente necesarios expresan. Sin embargo ya desde aquellos años, me interesaba observar la manera en que enseñaban los docentes “especialistas” y en ocasiones, mediante pláticas con éstos, conocí sus puntos de vista sobre el acto de enseñar, y específicamente de sus didácticas.

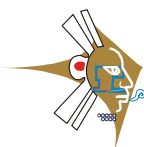
La mayoría de los compañeros docente hasta la fecha y con más frecuencia en el turno matutino (donde laboro), destacan que el tipo de didáctica que desarrollan, corresponde a lo que se requiere en Educación Especial, [...] Dado que la experiencia y la normatividad así lo sugieren comentan algunos u otros exclaman:[...] Hay que apoyarse en la experiencia y recomendaciones de los docentes con más tiempo en la Normal.

Por lo anterior y desde mi formación de Pedagogo con la experiencia en la docencia en educación secundaria por más de 14 años (por cierto algo irreverente con las normatividades características de ese nivel), me asaltan dudas y cuestionamientos a esas aseveraciones de los compañeros docentes, tales como: ¿Qué alternativas didácticas les aportan a los futuros docentes de Educación Especial?, ¿Porqué no modifican esas prácticas tan lineales?, ¿Realmente les interesa el alumno y el entorno educativo donde enseñan? ¿Por qué dentro de la Normal, no hay vinculación con las diversas investigaciones innovadoras en el campo de la didáctica?

Contexto problematizador

La realidad educativa es siempre compleja* y se configura a partir de una multidimensionalidad de factores y causalidades, lo cual imposibilita el describirla, interpretarla, mucho menos transformarla, desde una perspectiva lineal causa-efecto. De la misma naturaleza durante el proceso de investigación se ubica el ejercicio de problematizar, el cual conlleva a: “Preguntarse sobre la complejidad de lo real que hace insuficiente la explicación o que torna incomprensible y contradictoria la socio visión. (Hidalgo, 1997:52)

De esa manera, la investigación: “Según Freire, tiene que basarse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede verse mecanicistamente separada, simplistamente bien comportada, sino en la complejidad de su permanente devenir” (Pérez, 2001:37).



Desde esa visión se genera entonces una pregunta: ¿Cómo ha de comprenderse realmente a la problematización?

Se comprenderá a ésta, como un entretejido que conlleva a una desestabilización de ideas, cuestionamiento del propio investigador y cuyo fin es: “Perseguir la selección, estructuración y delimitación del problema de investigación” (García Córdoba, 2006:19)

También, como es señalado por Sánchez Puente (1995), implicará la clarificación del objeto de estudio, es decir identificar el motivo de sus preocupaciones, lo que se conoce y lo que se ignora y desea comprender.

Para la investigación: “La complejidad. Un acercamiento al trabajo didáctico de tres docentes de la Escuela Normal de Especialización desde su cotidianidad”, fue necesario desarrollar un proceso de problematización, vinculando al contexto o escenario, tanto en su entorno mediato, como el inmediato y el objeto de estudio que en esta investigación es: la didáctica desde la complejidad.

La ubicación de la institución: El entorno mediato e inmediato de la Escuela Normal de Especialización (ENE).

La Escuela Normal de Especialización es una institución de educación superior adscrita a la Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) con dependencia directa de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), la cual se ubica en la Calle Campos Elíseo No. 467, en la Colonia Polanco, perteneciente a la Delegación Miguel Hidalgo, en el Distrito Federal, con C.P. 11560.

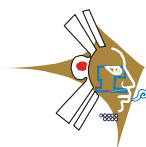
El problema identificado

A partir del reconocimiento de las situaciones contextuales anteriores, he logrado identificar el siguiente problema, que se puede enunciar:

¿Por qué algunos docentes siguen utilizando didácticas prescriptivas u orientadas desde el “deber ser” en su práctica de enseñar dentro de la ENE?

Supuestos

- El tipo de formación recibida de los profesores normalistas de la ENE.
- A los aprendizajes adquiridos dentro de los servicios de educación especial (CAPEP, USAER, CAM)



- Por las orientaciones y sugerencias de los planes y programas de estudios vigentes.
- Tras las recomendaciones de los docentes con más años de servicio.

Todo lo anterior presupone que no consideran su cotidianidad los docentes en el diseño y desarrollo de su proceso didáctico. Lo cual se ratifica ante las respuestas de una mayoría de los docentes, que al ser cuestionados sobre que están entendiendo por “didáctica”, se limitan a decir que es: [...] El arte de enseñar, [...] La metodología o estrategias que se utilizan en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, [...] Un proceso que conduce al aprendizaje a los alumnos. [...] Cualquier ayuda o materiales de apoyo para que el alumno aprenda mejor...

Sin embargo seguí inquieto por las posibles causas del problema detectado en la Escuela Normal de especialización dándome a la tarea de analizar, los elementos que integran la instrumentación didáctica de los docentes de esa institución: ahí me surgen algunas preguntas, tales como: ¿Qué están entendiendo por aprendizaje los docentes?

Encuentro que la noción, más no concepto, que se maneja dentro de la Normal de Especialización es variado, y se puede sintetizar como: [...] Un Conjunto de conocimientos adquiridos [...] Un cambio de conducta en el sujeto hasta acercarse algunos docentes más innovadores, al establecido por la Teoría Psicogenética, tan ampliamente difundida dentro de esa honorable institución, y del cual se refieren algunos docentes como: [...] la acción que provoca cambios en las estructuras mentales de un sujeto de acuerdo a cierta etapa de su desarrollo”.

La concepción que asumo y que doy al aprendizaje proviene de la perspectiva holística, la cual identifica que: “El aprendizaje no es una función puramente cognitiva, no es algo que sucede solo en la cabeza, es un proceso social, físico, emocional, cognitivo, estético y espiritual; es un acto totalmente transformador” (Gallegos Nava, 1999:80)

Analiqué posteriormente el tipo de comunicación que se establece entre docente-alumno, y encuentro que se privilegia la llamada comunicación de tipo vertical por parte de los catedráticos, y en algunos casos, se promueve un poco la del tipo horizontal o entre iguales a partir del trabajo en equipo, las exposiciones y hasta debates, pero todo en el marco de los lineamientos establecidos por los docentes.

Finalmente me propongo indagar sobre el perfil de egreso del sujeto formado en la ENE y encuentro que éste se vincula con la del deber ser, de un sujeto “especialista” como lo definen algunos docentes, lo cual entra en confrontación con el de un “maestro de educación especial” como lo definen los planes y programas del 2004.



El planteamiento del problema

¿Qué trastocamientos se darán en la didáctica de tres docentes de la Escuela Normal de Especialización, al ser implicados cuatro principios del pensamiento complejo desde su cotidianidad, durante el ciclo escolar 2009-2010?

Propósitos

- Reflexionar sobre el estado actual del proceso didáctico de tres docentes de la Escuela Normal de Especialización, con la finalidad de identificar sus limitaciones y problemáticas dentro de la perspectiva del deber ser.
- Diseñar diversas actividades teniendo la posibilidad de elegir algunos de los principios del pensamiento complejo (hologramático, recursividad, retroactividad y dialógico), con la finalidad de superar la problemática identificada con anterioridad.
- Implementar un programa de acción que tome en cuenta la cotidianidad de los tres docentes, con la finalidad de observar cómo se aplican los principios del pensamiento complejo y socializar sus experiencias.
- Evaluar y reflexionar el trabajo didáctico de los tres docentes a partir de los principios del pensamiento complejo, con la finalidad de ir mejorando sus procesos didácticos a partir de un nuevo diagnóstico y sus etapas posteriores.

Metodología Vertiente teórica:

- La perspectiva Teórico Metodológica:
- Esta investigación está sustentada desde lo que Bolívar (1994) ha llamado: tradición crítica en investigación educativa y Batanaz (1990) lo confirma y agrega como: paradigma o perspectiva crítica, la cual y de acuerdo a Escudero (1990): tiene un fundamento directriz, al hacer una eficaz denuncia sobre las limitaciones del enfoque técnico-instrumental, hegemónico en las últimas décadas.
“Así mismo por haber planteado lo que podríamos llamar un reto a la totalidad, haciendo un llamamiento a la comprensión holística de la realidad escolar, incluyendo en ella tanto la relación entre teoría y práctica como la propia epistemología educativa”(Batanaz,1990:52).
- Siendo coherente con los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), que apuntan: que no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino, en y para la educación y su misión es: transformar a la educación.



Línea de investigación

Desde esta perspectiva teórica se designó a la Investigación-acción como línea de investigación, ya que de inicio ésta, surge como uno de los orígenes de la teoría crítica de la educación: “A partir de los estudios de Kurt Lewin, durante el primer cuarto del siglo pasado sobre intervención social y cambios actitudinales” (Batanaz, 1990:53).

Así también los teóricos, Carr y Kemmis (1986), la ubican en términos críticos y emancipadores: como: simplemente una forma de estudio auto-reflexivo, emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su comprensión y las situaciones en que éstas se llevan a cabo.

En ese tenor, los docentes de la Escuela Normal de Especialización que se investigaron, requirieron desarrollar habilidades en sus procesos de reflexión y de auto reflexión para sus estrategias didácticas empleadas desde su experiencia o desde el deber ser, (donde no se consideraba su cotidianidad) y aquellas que fueron generándose a partir de su cotidianidad y con la posibilidad de utilizar los principios del pensamiento complejo (recursividad, retroactividad, hologramático y dialógico).

Finalmente vale la pena cerrar por el momento esta vertiente teórica de la metodología con las palabras de Edgar Morín (1980), retomadas del libro: Investigación-acción, escrito por teóricos franceses:

“Todo progreso de la acción es válido para el conocimiento, todo progreso del conocimiento es válido para la acción” (Goyette-Lessard, 1988:26).

Las fases de la Investigación-Acción

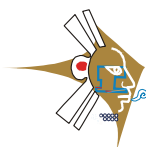
En esta investigación se consideraron para su desarrollo, de acuerdo a Kurt Lewin, cuatro fases, las cuales se denominan de la siguiente manera:

Fase 1.- Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.

Fase 2.-Planificación de un programa de acción. Orientada a la mejora de la práctica en la que los interesados se encuentran inmersos.

Fase 3.-Puesta en práctica del programa de acción.

Fase 4.- Evaluación y Reflexión sobre los avances conseguidos como base para una nueva planificación.



Técnicas e instrumentos de investigación

Se utilizaron de acuerdo con las necesidades de cada una de las fases, de la investigación acción

Mencionaremos que sistemáticamente y en las cuatro fases se utilizaron:

- La técnica de la observación participante.
- El diario de campo.

De manera complementaria fue utilizado en la cuarta etapa, como necesario, la entrevista semi-estructurada.

Una descripción muy general de los instrumentos, en cuanto a su finalidad se expresa a continuación:

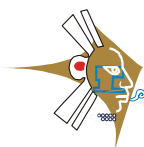
La observación participante: Esta se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. En esta el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno.

El Diario de Campo: Con miras a la investigación acción, el diario es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos, sentimientos que tienen importancia para el investigador. En el diario se pueden expresar sentimientos que normalmente no se hacen públicos, y no ha sido superado como método de registrar acontecimientos continuos en la propia vida.

La entrevista semi-estructurada: De acuerdo a Mc.Kernan (2001) el entrevistador tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. Además de las preguntas del tipo “elección fija”, puede que el entrevistador desee hacer otras “abiertas”, muy útiles en este tipo de entrevista.

Vertiente práctica:

La selección de los sujetos de investigación se realizó dentro del espacio denominado “Colegio de Observación de la práctica escolar” el cual está integrado por nueve docentes desde 1er.Semestre hasta 8º. Semestre con diferentes perfiles, desde Licenciados en Educación especial, en Pedagogía, Artes visuales, Maestría en Psicología, hasta un Doctor en Pedagogía, así mismo me incluyo como docente e investigador, dentro de la asignatura denominada Escuela y Contexto perteneciente al primer semestre de la Licenciatura en



Discapacidad Intelectual, del grupo 1º “A”, así como para el segundo semestre, en la asignatura: Observación del trabajo escolar del mismo grupo, ahora denominado 2º “A”.

Se buscó a partir de este espacio seleccionar a tres docentes, con características favorables que les interesara trabajar con la propuesta del proyecto de investigación citado anteriormente. Así una de las características principales de los candidatos fue que compartieran tanto el interés por la temática del paradigma de la complejidad, el pensamiento complejo y la educación holística, y el deseo de transformar su práctica docente dentro de la dimensión didáctica (Fierro, 1990).

La selección de los tres docentes, designados por las claves: M1, M2 y M3 se realizó durante el primer semestre, ya que se pensó que pudieran participar todos los integrantes del Colegio (9), aprovechando las circunstancias iniciales del semestre, ya que mostraron interés, por la propuesta, y se les dio material de lectura a todos: Primeramente se les imprimió “La introducción al pensamiento complejo” de Edgar Morín, y una síntesis del documento: “Avances en Educación y complejidad” del Dr. Miguel A. Santos Rego.

El perfil de los sujetos de la investigación:

M1: Maestra de educación especial en el área de Deficiencia mental y Licenciada en Pedagogía, con 10 años como docente en la ENE. Seguidora fiel de la Pedagogía crítica, sus autores predilectos son: Foucault, Giroux, Freire, Adorno, Habermas. Es fiel seguidora de la lucha social dentro de nuestro país por lo menos desde hace 15 años

M2: Maestra de educación especial en el área Deficiencia mental, con 4 años de docencia en la ENE. Muy joven pero con mucha convergencia ideológica y teórica con M1.

M3: Maestra en educación especial del área de trastornos neuromotores, con maestría en Educación Ambiental (UPN 095), y 5 años de docente en la ENE. Ella fue alumna mía en 7º. Semestre y ya habíamos dialogado algunos aspectos con anterioridad sobre, la educación holística y el paradigma de la complejidad desde esos tiempos, y le interesaba e inquietaba hacer su proyecto de maestría empleando el enfoque de la Educación holística. Actualmente no se ha titulado.

Técnicas e instrumentos de investigación

Fase 1 o diagnóstica: Se utilizó la técnica de la observación participante y el diario de campo como instrumentos privilegiados durante dos intervalos de observación:

Total: Durante 9 sesiones se aplicaron ambos instrumentos para dar cuenta de la primera fase de la investigación, partir de los datos obtenidos, se reflexionó y se



construyeron diversas categorías las cuales se muestran al interior del primer capítulo de este trabajo de tesis.

Fase 2 De Planificación: Se utilizó la observación participante y el diario de campo para describir el proceso de planeación de las actividades propuestas por el equipo participante, para dar cuenta del cómo intervenir en el problema detectado.

Fase 3 o Acción: Se utilizó la observación participante y el diario de campo, durante las observaciones siguientes, marcadas por su fecha de realización.

Total: durante 9 sesiones se utilizaron los instrumentos para dar cuenta de la tercera fase. A partir de los datos obtenidos se reflexionó y se construyeron las categorías que se expresan al interior del tercer capítulo de este trabajo de tesis.

Fase 4 o de Reflexión y evaluación: Se aplicaron los instrumentos de observación participante, el diario de campo y la entrevista semi-estructurada en la siguiente forma:

Fase de Re-planificación.

-Agosto-Septiembre 2010.

A manera de conclusiones

- Evidentemente hace falta iniciar o llevar a cabo un proceso formativo en relación a la perspectiva de la complejidad más allá de ofrecer lecturas sugeridas para los maestros y alumnos. Incluir dentro de los materiales de lectura, y como parte de las antologías, para docentes y alumnos. Intentar vincularse con especialistas, la asistencia a eventos, encuentros y espacios de discusión. Rincones de discusión entre docentes.
- Trabajar con la complejidad conlleva a mirar de forma diferente el proceso de planificación del docente de su intervención didáctica. Es necesario pasar a un proceso de des-planificación permanente, concientizando a los alumnos de sus efectos sobre el desarrollo del pensamiento complejo. La incertidumbre es un eje rector en ese proceso.
- Dirigir en sus inicios a los estudiantes sobre el empleo de los principios del pensamiento complejo, dentro de la misma intervención didáctica, es importante. La re-lectura de los mismos, antes de intentar usarlos da buen resultado. Posteriormente dar la libertad a los estudiantes para que los utilicen de la manera que ellos mejor convengan, teniendo al docente en una función mediadora

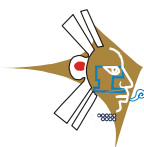


corresponde a un momento de más madurez en cuanto a la perspectiva de la complejidad.

- El proceso de evaluación rompe definitivamente con sus tendencias lineales o tradicionales. Desarrollar la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora es congruente con la perspectiva.
- El fortalecer el lenguaje escrito a través de narrativas, que den la posibilidad de usar su propio estilo, les da a los alumnos más confianza y pueden analizar sus experiencias a partir de la multi-causalidad de relaciones.
- Socializar los avances y retrocesos de los procesos complejizadores, entre los mismos estudiantes y compartirlos con los alumnos de otros grados anteriores y del mismo grado (dialogicidad) es una gran experiencia, los enriquece, los fortalece (complementariedad) como miembros de un todo, y evita la fragmentación del conocimiento en las llamadas especializaciones.
- Existen momentos de incertidumbre entre los actores que pueden llevar a finiquitar la aspiración de entender la complejidad, sin embargo habrá necesidad de otros momentos donde se dirija, se oriente y se reestructure los propósitos (equilibrio), es decir propiciar ese diálogo entre los procesos antagónicos, para provocar su superación (en el seno de la unidad).
- Las anteriores estarán sujetas a su ampliación una vez que se termine el trabajo. En Noviembre 2010.

Bibliografía

- Chehaybar, E. Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México, D.F. Plaza y Valdes.1999.
- Gallegos Nava Ramón. Educación holista. Edit. Pax. 1999. México.
- Gallegos Nava Ramón. Los caminos indivisibles de la educación. Edit. Pax. 2000. México.
- Gros, ByRomaña, T. Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Brcelona. Octaedro-ICE. 2004
- Maturana H. y Varela F. De maquinas y seres vivos. Autoipoiesis: La organización de lo vivo. Buenos Aires. Editorial Universitaria, Lumen. 1994.
- Maturana Romesin, H. La objetividad. Un argumento para obligar. Chile. J.C. Saez editor. 2004.
- Morín Edgar. Introducción al paradigma Complejo. Edit. Kairos. 1997. Barcelona.



Morín Edgar, para salir del siglo XX.Edit.Kairos2000Barcelona..

Morín Edgar. El paradigma perdido.Edit. Kairos.1997.Barcelona.

Morín Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.Barcelona.Paidos.1999.

Morín Edgar. Introducción al pensamiento complejo.Barcelona.Gedisa. 2004.

Morín Edgar. La mente bien ordenada.Barcelona.Seix.Barral. 2000.

Morin, E.; Ciurana, R.E. y Motta, D.R. Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.Valladolid, UNESCO. 2002.

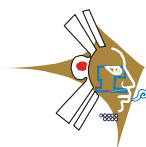
Nicolis, G. y Prigogine I. La estructura de lo complejo. El camino hacia una nueva comprensión de las ciencias. Madrid. Alianza Editorial. 1994.

Prigogine I .El fin de la certidumbres.Madrid.Taurus.1997.

Santos Rego.M.A. Avances en complejidad y educación: Teoría y practica.Barcelona.Octaedro.2006.

Schntman, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires.Paidos.1994.

Vilar, S. La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.Brclona.Kairos.1997.





Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: Una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista.

[REGRESAR](#)

Mtro. Gabriel Alejandro Álvarez Hernández*

Resumen

La presente ponencia expone los resultados de una investigación realizada con los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón; ésta, como parte de los estudios de maestría en Pedagogía del realizador. En dicha investigación, se dio a la tarea de identificar las representaciones sociales de los actores principales sobre su profesión, lo anterior bajo el método de la fenomenología ontológica y usando como referentes de interpretación la Pedagogía Existencialista y la teoría de las Representaciones Sociales, ciertamente estas teorías son equidistantes en su estructura, el punto de convergencia se encontró en los planteamientos de Hugo Zemelman y su idea de la Subjetividad Social. Como instrumentos se utilizaron el cuestionario abierto y la entrevista semiestructurada a profundidad. En los resultados se encuentra que los estudiantes (al momento de la instrumentación cursando el séptimo semestre) logran objetivar dos pedagogías; una de éstas, con el referente filosófico de la hermenéutica gadameriana; la otra, desde la pedagogía crítica latinoamericana. En ambos casos, los estudiantes sí logran entender lo que implica una pedagogía y otra pero no la aprehenden como parte de su propia *forma de ser*, oscilando entre un *ser* y un *deber ser* del pedagogo en la disyuntiva de una proyección futura al mercado laboral.

Palabras clave: Representaciones sociales, Profesión, Pedagogía existencialista, Fenomenología ontológica.

Abstract

This paper presents the results of research conducted with students of the Bachelor of Education of the FES-Aragón this as part of a Masters degree in Pedagogy of the director. In this research, was given the task of

* Doctorante del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES-Aragón, email: gabo.alvarezh@gmail.com

identifying the social representations of the major players about their profession, the former under the method of ontological phenomenology concerning the interpretation and pedagogy Existentialist. Using the open questionnaire instruments and in-depth semi-structured interview is that students (at the time of the seventh semester studying instrumentation) are able to objectify two pedagogies, one of these, with regard Gadamer's philosophical hermeneutics, the other from Latin American critical pedagogy. In both cases, students fail to understand each other well which implies a pedagogy and another, not apprehended as part of its own way of being, ranging from be and should be like the teacher in the dilemma of a projected future labor market.

Key words: Social representations, ontological phenomenology, existential pedagogy.

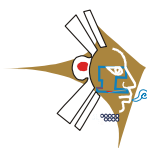
Introducción

*“¿Quién se pregunta todavía qué valor puede tener una ciencia,
que devora como un vampiro a sus criaturas?”
Friedrich Nietzsche*

La educación brinda la posibilidad de dar sentido a la vida humana, en su estructura alberga una finalidad que, consecutivamente, propone a hombres y mujeres frente al mundo que les acontece. No obstante la intención educativa y su innegable afán por formar ciertos modelos arquetípicos, lo cierto es que la razón de ser de la educación no son ni las instituciones, ni los educadores, ni ningún otro elemento que lo conforma en su estructura, por el contrario, son los educandos mismos. Ya Octavi Fullat en algún momento comentó: “Siempre que se educa, se educa a alguien y para algo. Este *para algo* indica la vertebración teleológica y por consiguiente axiológica, de no importa qué acto educante.” (Fullat, 2002: 9)

La pedagogía, por su parte, mantiene la reflexión que hace posible el acto educante, por cierto, las meditaciones pedagógicas pasan primero por la interpretación de personas que *a priori* tomaron una postura frente al mundo. En cuyo caso, vale la pena preguntarse si acaso la estructura educativa, así como el acto de reflexión que le antecede y las interpretaciones de las personas que proyectan esto mismo, pasan primero por el educando y las necesidades que estos sostienen con respecto a su contexto y su forma de vida.

Una finalidad educativa es, a la postre, una *Weltanschauung* o cosmovisión, una manera englobante de inteligir al ser humano en cuanto está incardinado en el cosmos y en cuanto se halla incrustado



en la historia. Las finalidades educativas constituyen marcos de referencia que permiten inyectar sentido a la tarea de educar. (Fullat, 2009: 9).

Pensar el acto educativo, planearlo, poner una finalidad que se disponga a alcanzar en su instrumentación, poner las condiciones ambientales, hacer una reflexión y planeación didáctica, estructurar programas de estudio, etcétera, es la tarea más propia que se le asigna al pedagogo, tareas de operatividad primordialmente (Hoyos, 1997). Sin duda, un raciocinio de este tipo tiende a caer en la cosificación del educando, manteniendo como centro de las meditaciones el acto educativo y su dinámica constitutiva, a lo cual se diría que se sostiene una lógica estructuralista, o bien, un pensamiento sistémico.

Existen esfuerzos que tratan de romper con lo antes expuesto, no obstante, se cae comúnmente a la politización de la educación, olvidando una vez más al educando, al sujeto concreto. En cierta forma es normal que así suceda, pues bien “Es el momento de recordar que la pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia, es decir que admite consejos y técnicas pero nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la institución.” (Savater, 2009: 103), a lo anterior, hay que añadir en voz del mismo autor:

[...] para Nietzsche, existe en el hombre la posibilidad de la voluntad de poder, es decir, la capacidad de ir más allá de uno mismo por medio de la creación y el júbilo que a veces destruye para inventar algo mejor. La voluntad de poder caracteriza al gran artista que no se encuentra bajo el patronato del dios Apolo, razonador y amante de la armonía clásica, sino más bien bajo el de Dionisos, propicio al arrebató inspirado y al desorden orgiástico, que todo lo trastoca y se arriesga a los máximos peligros espirituales. (Savater, 2009b: 234-235).

La praxis docente, en cualquier espacio y tiempo, no se exenta de lo antes afirmado; por otra parte, en la praxis del educando también existe dicho elemento. Con Paulo Freire se hace evidente la ausencia en tiempos recientes de la comunicación, en cuyo caso, ratifica lo necesario del diálogo y la palabra en la educación, educar exige saber escuchar dice el autor. De tal forma, la razón de ser del presente escrito se configura en dicha necesidad.

Por otra parte, el acto comunicativo no implica el sólo exponer una serie de ideas con respecto a un determinado objeto inteligido, es menester propiciarlo desde una plataforma que permita antes bien la apertura del sujeto consigo mismo y con el mundo, lo cual es ya por sí mismo una necesidad ontológica. Con Martin Heidegger en el siglo XX se manifiesta la necesidad de abrir una vez más, como en tiempos de la antigua Grecia, la pregunta que interroga por el ser. Nietzsche antes aún que el mismo Heidegger dijo al respecto:



Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, — ¿cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos? Con razón se ha dicho: «Donde está vuestro tesoro, allí está vuestro corazón»; nuestro tesoro está allí donde se asientan las colmenas de nuestro conocimiento. Estamos siempre en camino hacia ellas cual animales alados de nacimiento y recolectores de miel del espíritu, nos preocupamos de corazón propiamente de una sola cosa —de «llevar a casa» algo. (Nietzsche, 2009: 21).

Abrir la pregunta antes mencionada cierto modo fue lo que se procuró en la actual investigación: Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista, es un esfuerzo por abrir la pregunta que interroga por el ser para después encontrar dichas representaciones.

Abordando ya propiamente lo que el lector encontrará en próximas páginas, cabe bien antes una aclaración: Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista, fue una propuesta que en todo momento trató de articular perspectivas teóricas y filosóficas propias de un pensar ontológico, con la teoría de la representaciones sociales. Lo anterior se sostiene por una razón por demás simple y que Fullat expresa del siguiente modo:

Mientras Popper defenderá que lo verdadero en lógica es verdadero en el método científico, Feyerabend afirmará que la ciencia sólo progresa **transgrediendo** las reglas impuestas por los lógicos. En lo que todos se pondrían, tal vez, de acuerdo sería en sostener que el progreso científico del conocimiento se debe a la invención de nuevas teorías y al descubrimiento de nuevos hechos ayudados por aquellas sin entrar en mayores detalles. [...] Podría decirse que en ciencia no se descubren verdades, sino que se construyen verdades. (Fullat, 1984: 33-34).

El primer capítulo, cuyo título es: Problematicación y Construcción del Objeto de Estudio; es la síntesis de una relación que se procuró entre el espacio educativo que es la licenciatura de la FES-Aragón con cierta teoría que ayudó a comprender lo acontecido. Un referente fue reconocer que el centro de las reflexiones pedagógicas, al menos en este escrito, eran los educandos, de igual modo siendo la razón de ser de las instituciones educativas tal cual se aclaró en líneas anteriores.

En el segundo capítulo, Fundamentación teórica y metodológica, se hace el constructo teórico que sustentó el trabajo, mismo que se construyó a partir de la comprensión propiamente del objeto de estudio. La fundamentación teórica fue a partir de una arista constituida por el encuentro de dos pensamientos; el primero, fue que la teoría



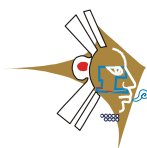
de las representaciones sociales ya tiene por sí misma, como ya se hizo mención, una estructura teórico metodológica, la cual, a pesar de la riqueza que le caracteriza, no respondía del todo a las exigencias del objeto de estudio; el otro, es que el presente escrito, así como el espacio donde se impulsó, eran en su totalidad pedagógicos. Lo anterior puso ya de inicio una conducción a ser compaginada: la de hacer una investigación pedagógica con un fundamento en la teoría de las representaciones sociales.

La pedagogía que aquí se propuso fue la denominada existencialista, la cual fue una obra hecha a partir de las características propias del objeto de estudio y en apoyo de teóricos que en algún momento trabajaron una pedagogía con tal perspectiva tal es el caso de Octavi Fullat y Ricardo Gutiérrez. En cierta forma el objeto de estudio de esta investigación orilló a pensar que las representaciones sociales construidas por los educandos fueron a partir de reflexiones existenciales; es decir, que eran parte de estos mismo y no objetos ajenos e inverosímiles, se encontró que, sin duda, la profesión de pedagogía de algún modo u otro transformó su propia forma de ser. De ahí la propuesta pedagógica aquí compartida.

Ya en el plano de lo metodológico, el presente retomó la fenomenología ontológica, esta perspectiva metodológica, cuya raíz filosófica se encuentra en los planteamientos de Martin Heidegger. Los instrumentos fueron los cuestionarios abiertos y la entrevista semiestructurada a profundidad; el primero, permitió abrir el panorama, encontrar características fundamentales de los educandos con relación a la profesión, y proponer ya en forma la entrevista; este último, asintió la parte más fenomenológica de la investigación, propiciando en los educandos una reflexión existencial que posteriormente proyectó las representaciones sociales.

Ya en el tercer capítulo se exponen los resultados de la investigación en su instrumentación, ahí se procuró mantener la concordancia entre lo afirmado en los capítulos anteriores en relación empírica con el objeto de estudio. También, se concluyen reflexiones que se espera sean la plataforma en la constitución de futuras ideas en el argot de las investigaciones en ciencias sociales y en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón.

Sin más por el momento, se exponen los resultados, esperando el lector encuentre en cada línea no sólo la comprensión en su totalidad de las ideas explícitas y no tan explícitas, sino que también tenga la posibilidad de vivir por un momento lo que se vive día a día en la FES-Aragón.



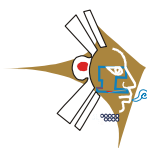
Texto completo **Construcción del objeto de estudio**

El objeto de estudio se construyó a partir de tres elementos fundamentales; el primero, la institución educativa, propiamente, la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón como un lugar donde convergen culturas (Pérez, 1999) y considerando, además, el plan de estudios como la expresión del equilibrio de fuerzas e intereses (Sacristan, 1972); el segundo, la planta docente de pedagogía de la FES-Aragón, la cual se desplazan en una compleja dinámica de relaciones intersubjetivas que posteriormente dan forma a un espacio social (León & Zemelman, 1997). En términos generales, se puede afirmar que se agrupan en tres conjuntos a partir de lo que epistemológicamente sostienen como pedagogía y su objeto de estudio y que transmiten en las aulas de clases.; y el tercero, los educandos con respecto a la institución y los docentes, que se mantuvieron una posición activa y de arrojo, pues en cada instante y cada momento manifestaban sus ideas, opiniones, conformidades e inconformidades; de tal modo, educando se mantuvo no como pasivo y receptivo, sino como activo y transformador, reconfigurando su existencia a partir de sus deseos en contrapunteo y/o complementariedad con la institución y la planta docente (Fullat, 2002)

En el presente escrito se concluyó por objeto de estudio: *Las representaciones sociales (RS) de los educandos sobre su profesión.* Y el supuesto fue pensar que: *Los educandos de pedagogía de FES-Aragón construyeron sus RS sobre la profesión de pedagogía a partir de reflexiones existenciales y en relación al proceso formativo vivido dentro de la institución y el contexto.* Además, la pregunta de investigación fue: *¿Qué RS han construido los educandos de la generación 2007-2011 sobre su profesión?*

Marco teórico y metodológico

Los educandos se proyectaron en un espacio de consideración especial, este fue la FES-Aragón. Esta institución corresponde al giro que comúnmente se le denomina educativo, a lo cual se interpretó bajo un matiz de ser un acto humano: “La educación entonces no es sólo un fenómeno por el cual nos hacemos humanos sino que es un hecho que sólo practicamos los humanos.” (En: Bartomeu y otros, 1995: 8). No obstante, la educación es antes posible por la existencia misma del ser humano, existencia que “[...] es la propiedad del ente que existe; es en consecuencia una manera de ser. Existir es *estar ahí.*” (Fullat, 2002: 14); sí bien, la existencia del ser humano hace posible lo antes dicho, no es sino a partir de



la proyección del ser humano sobre el mundo, haciendo de éste el lugar de su proyecto, de tal modo la existencia es:

[...] esencialmente trascendencia; el término hacia el cual se mueve la trascendencia es el mundo. Trascender hacia el mundo es hacer del mundo mismo el *proyecto* de las actitudes y las acciones posibles del hombre. En cuanto a ese proyecto, el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones. (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 629)

Así, pues, el ser humano es, proyección, arrojo y posibilidad que es limitada ante las restricciones del mundo. Entonces, la proyección mencionada hace posible, en forma añadida el inacabamiento, así “El ser humano es posibilidad, es inacabamiento; es decir, consiste en proyecto o en proyectarse.” (Fullat, 2002: 15). Este inacabamiento, o dicho de otro modo la conciencia de esta especificidad, es lo que a la postre crea la educación, Paulo Freire lo describe en la siguiente cita: La conciencia del inacabamiento creo lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana. (Freire, 2004: 20-21). Así, existir, arrojarse al mundo, y saberse innacabados, es lo que permite la educación propiamente La pedagogía existencialista fue la plataforma teórica de interpretación del presente.

La teoría de las RS fue, como ya se hizo mención, línea y tema en compaginación con lo anterior, en este sentido se recuperó desde los planeamientos de Serge Moscovici, quien afirma hay tres dimensiones que constituyen las RS “[...] según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.” (1976: 45).

Metodológicamente se argumentó desde la fenomenología ontológica (Heidegger, 200, utilizando como instrumentos el cuestionario con preguntas abiertas (Goetz & Lacompte, 1998) y la entrevista a profundidad semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1998).

Resultados¹

En total se aplicaron 75 cuestionarios a los educandos del séptimo semestre turno vespertino, en la matrícula se tenían contemplados 120, esto quiere decir que se aplicó el instrumento al 63% de los educandos, esto por diferentes motivos: porque se dan de baja por problemas familiares, porque repentinamente dejan de asistir a esa clase en particular, etcétera; no obstante, se rescata información valiosa en este primer momento de la investigación.



Para el análisis de los datos obtenidos se dividieron los cuestionarios según los asesores y asesoras de tesis, pues éste es escogido por los educandos. Cada educando escogió su asesor en función, entre otras cosas, por afinidad de ideas pedagógicas; así mismo, la influencia de éste es innegable. Los grupos de asociados (Berger y Luckmann, 2006) se vislumbraron de esta manera en la presente.

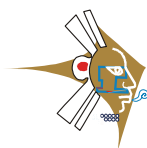
A partir de esta división, se hizo el análisis correspondiente a fin de dar cuentas de todo lo expuesto en la problematización. Tomando los cuestionarios en su conjunto, y respondiendo a las tres dimensiones de las representaciones sociales de Serge Moscovici. El indicador o parámetro que se tomó para concluir los posteriores entrevistados fue el de la profundidad de los conocimientos en conjunto de los cuestionarios; es decir, que aquellos o aquellas estudiantes con un dominio profundo de los saberes constitutivos de la profesión de pedagogía. Estos fueron clasificados en tres grupos, uno por cada pensamiento dominante en la licenciatura; el primero, mantienen la *formación* como objeto de estudio de la pedagogía; el segundo, la *educación* con fundamento crítico emancipador de la pedagogía; y el tercero, la práctica educativa especificado en la enseñanza y aprendizaje.

Información de los educandos: Complejidad y multiplicidad de pensamientos

Al momento del análisis de esta dimensión, resaltó la complejidad de la información habida en los educandos. Resalta la *formación* como concepto clave en la información, aunque, de manera subalterna la *educación* goza de reconocimiento; del mismo modo, en lo laboral la *docencia* y la *capacitación* predominaron. El término coyuntural detrás de esta dimensión es, sin duda, el de *didáctica*. No obstante, se permitió entrever que el proceso de construcción de las RS es por demás complejo; asimismo, multiplicidad de pensamientos son evidentes.

Actitud: Permanencia de un sentido de la otredad en los educandos

En actitud se pudo establecer dos reflexiones; la primera, es que a pesar de las múltiples funciones de los pedagogos como profesionales, se mantuvo siempre una afinidad con la educación, aún si ésta se define en términos de capacitación, acompañamiento u otros aspectos; la segunda reflexión, sería que siempre se sostuvo una evidente perspectiva a



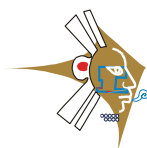
sostener en el centro de las funciones al sujeto, esto es que el educando mantiene una relación de construcción subjetiva con el otro, esto es la otredad. Así, en la perspectiva ontológica, resultó que un fundamento constitutivo del “ser en el mundo” del “ser ahí” es el “ser ahí con” (Heidegger, 2006:129). En otra respuesta en una entrevista se encontró: *Es una persona que sabe escuchar, que comprende que trata de articular las problemáticas individuales a las sociales, y más que nada que trate de transformar. (E2PI)*. Parte de la Actitud como dimensión de las RS de los educandos, aluden a una visión que es proyectiva, hacia un *deber ser*, no obstante, mucho de lo que saben o han sabido, por experiencias ajenas o propias, o por los medios de comunicación, etcétera, es en parte una limitante que impiden una concreción de dicha proyectividad; es decir, no logran concretizarla ni verla como real, su existencia se ve trastocada en su trascendencia.

Imagen o campo de representación: Competitividad y respeto

La imagen o campo de representación encontrada en los educandos, constituyó un eslabón en la consolidación de la actual investigación en términos metodológicos, pues si bien la expresaron desde un conocimiento, lo hicieron también desde una posibilidad más de *ser* en su existencia. Las respuestas fueron siempre bajo el pensamiento sobre sí mismos como sujetos autoconscientes y libres.

Las tres dimensiones antes analizadas y reflexionadas, arrojaron tres representaciones fundamentales, las cuales, son la manifestación más propia de una tensión existente sobre el objeto de estudio de la pedagogía dentro de la institución, en la Tabla I se sintetiza lo antes dicho (Anexos)

Las tres dimensiones anteriores con respecto de la profesión de pedagogía arrojaron conclusiones que dejan más a la reflexión que a la conclusión; sin embargo, es menester sostener que, por un lado, las RS de la profesión fueron encontradas *a posteriori* una reflexión existencial de los educandos como profesionales, es decir, no la profesión de pedagogía como un *ente* ajeno, sino como parte de su propio *modo de ser*, ya sea en una posibilidad futura o presente. Consecuentemente, la “historia personal”, “historicidad” en términos heideggerianos, o “historia” o “memoria” en conceptos de Zemelman, fue base desde la cual se construyeron las RS. La objetivación y anclaje como términos que no pueden ser desasociados, fueron matizados en la actual investigación



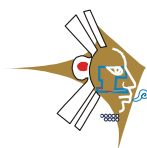
Objetivación y anclaje no se redujeron a una función propia de los procesos mentales, sino que se expandió a la posibilidad de comprensión sobre el sujeto concreto y sus posibilidades. En términos del mismo autor, una perspectiva abierta a lo inédito indeterminado (Zemelman, 1997 y 1998).

Objetivación y anclaje: El proceso de la construcción de las representaciones sociales

Las RS son, siempre, la síntesis más elaborada, pero jamás terminada ni concluida, de un juego dialéctico de difícil explicación, pues en éste se conjugan muchos elementos que contribuyen. Sin embargo, una exégesis fenomenológica más cercana a la comprensión de las RS siempre debe pasar por el análisis e interpretación de la historia de vida en cada caso, sin historia no existe representación del mundo. El pasado permite simbolizar el presente, se objetiva desde la gesta de las experiencias e vida. La interpretación es una fuerza que proyecta el *ser* en todas sus posibilidades, pero esta es siempre desde la historia misma, de ahí que existan dichas posibilidades.

A lo largo de la investigación se sostuvo siempre la influencia que los profesores pueden tener en la construcción de las representaciones sociales de los educandos, y sin duda así fue. Más allá de la relación profesor-educandos en términos de enseñanza y aprendizaje, existió una influencia por demás teórica y filosófica. En el mayor de los casos las objetivaciones hechas por los estudiantes fueron a menester de una reproducción de pensamiento del profesor, sobre todo en aquel que está asignado como asesor en el Taller de Apoyo a la Titulación. El Esquema I ilustra gráficamente lo aquí expuesto en todo este capítulo (Anexos).

El esquema, mantiene como centro a los educandos, como una fuerza que se arroja en todas direcciones a los elementos constitutivos de la realidad aquí referida, estos son: docentes en tres subgrupos, la institución considerando la FES-Aragón y la UNAM en sí misma; y el currículum de pedagogía. El círculo que alberga a todos los otros elementos, representa al mundo, el cual, desde la perspectiva existencialista, comprende en su interior al hombre, que se arroja al mundo y se somete a sus limitaciones, sesgando sus posibilidades y la fuerza con que se proyecta. En esta dinámica compleja representada en el anterior esquema, es desde la cual se ubicaron las RS de los educandos, quienes se situaron en el centro.



Conclusiones finales

En la tesitura propia de un protocolo de investigación, donde el supuesto y la pregunta de investigación dan pie y proyectan el trabajo, se puede concluir que en ambos casos se dio respuesta en forma satisfactoria; sin duda, las representaciones sociales aquí encontradas, bajo los lineamientos teóricos y metodológicos propios de una filosofía ontológica, fueron enriquecidas en forma sustanciosa, dando un matiz de verosimilitud en todo sentido.

Las dos consideraciones anteriores, profesores y contexto, fueron básicos en la realización de la investigación; estos dos elementos pueden ser considerados como dos fuerzas que se lanzaban sobre los educandos, matizando siempre su *ser* y *estar* dentro de la institución, propiciando claves en la construcción individual de las RS. Ahora bien, los educandos no fueron considerados en la actual investigación como pasivos o receptivos únicamente, por el contrario, fueron sujetos activos y constructores, valorados, siempre, como personas cuya existencia es un abanico de posibilidades, tan sólo sesgada por las decisiones que en cada caso tomaron en su experiencia propia

Se pudo observar que ya en la conclusión más elaborada de las RS, se dio una disyuntiva, esto fue que las RS de la profesión de pedagogía fueron desde tres aristas fundamentales: el *ser* pedagogo, la posibilidad de *ser* pedagogo, y el *deber ser* del pedagogo. Pero antes de dar cuentas de esta situación, es oportuno explicar por qué se dio de ese modo.

Las entrevistas dieron testimonio no sólo de lo que posteriormente fueron las dimensiones de las RS, sino también, abrieron un umbral que tan sólo es posible bajo el pensamiento existencialista, esto es, que los educandos mostraron ser sujetos cuyo acontecer en el mundo, en lo individual y colectivo, fue siempre sobre la base de la temporalidad, es decir, la historia de vida, las proyecciones futuras y su conjugación en un presente, en un aquí y ahora.

El educando, al ser interrogado en una entrevista fenomenológica ontológica, contestó desde su experiencia existencial, más aún, la pregunta sobre la profesión de pedagogía rebasa cualquier otra interrogante, la pregunta sobre la profesión de pedagogía, en cualquier forma que pueda ser ésta conjugada, resultó ser un cuestionamiento cuya posible respuesta iba más allá del simple análisis, era la reflexión del educando sobre sí mismo, pues la profesión de pedagogía era algo que formaba parte de su propia *forma de ser*, ya sea proyectivamente o en el presente.



En la explicación de las líneas anteriores, se entiende las respuestas del educando sobre la profesión de pedagogía en la coyuntura del *ser* y el *deber ser*. Por una parte, el *ser* en dos subcategorías por decirles de algún modo, el *ser* pedagogo, que se expresaba en el *aquí* y *ahora*, donde el educando, en su presente, se sabía ya pedagogo; esta representación estuvo matizada de información propia de una pedagogía u otra dependiendo el sustento epistemológico, donde además se vio siempre en la actitud un compromiso social por parte del pedagogo, con la comunidad y la otredad. La otra de las dos subcategorías era la proyectiva a futuro, pues el educando se sinceraba consigo mismo y concluía que aún no era un profesional de la pedagogía, pero que sin duda lo sería, en ésta se daba una representación social cuya información era idéntica a la anterior, pero con una actitud inclinada a la práctica laboral.

Ante el presente informe se concluyeron algunas reflexiones, una fue pensar que para que se concrete un proyecto educativo alternativo al dominante, tal es el caso de Pedagogía FES-Aragón, es necesario antes la emancipación del educando, esto es que logre desprenderse de la realidad que se le enseñó desde tempranas edades, ya no sólo en las escuelas y en la casa, sino en los medios de comunicación y en la totalidad de su entorno. Así, habiéndose liberado de esa realidad, podría en determinado momento adoptar modelos alternos y/o contrapunteados.

¿Qué implica o cómo se alcanza emancipación o liberación de una realidad con la que se vivió siempre? Por una parte, el capital cultural es importante, pues el conocimiento ofrece la posibilidad de reflexionar sobre lo acontecido en distintas formas; por otra parte, está el sujeto concreto que en su *aquí* y *ahora* expresa toda una gama de posibilidades propias de las necesidades ontológicas, en los bordes de su existencia, en la crisis es donde se hace posible también un grado de conciencia sobre la realidad, una liberación.

Concluyendo, una pedagogía que tome en consideración al educando como un sujeto concreto, activo y con necesidades, abierto a un sin número de posibilidades sobre su propio *ser*, activo y constructor, capaz de transformarse junto con su entorno en un devenir constante, un sujeto temporal, con historia de vida y proyectivo al futuro, y radicalmente finito; puede contribuir en la emancipación antes mencionada, una pedagogía existencialista que se articula con el educando en una educación y una didáctica pensada para la liberación.

De tal modo, *Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista* abre las puertas

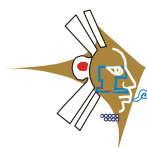


a la reflexión sobre los sujetos de la educación antes que a la educación y la pedagogía mismas, pues ambas se deben a estos. Una pedagogía que reflexione sobre el sujeto, con las consideraciones ya expuestas de un pensamiento filosófico ontológico, es aún posible en medio de una realidad preocupada por otros asuntos, tales como las competencias dichas para la vida y el trabajo.

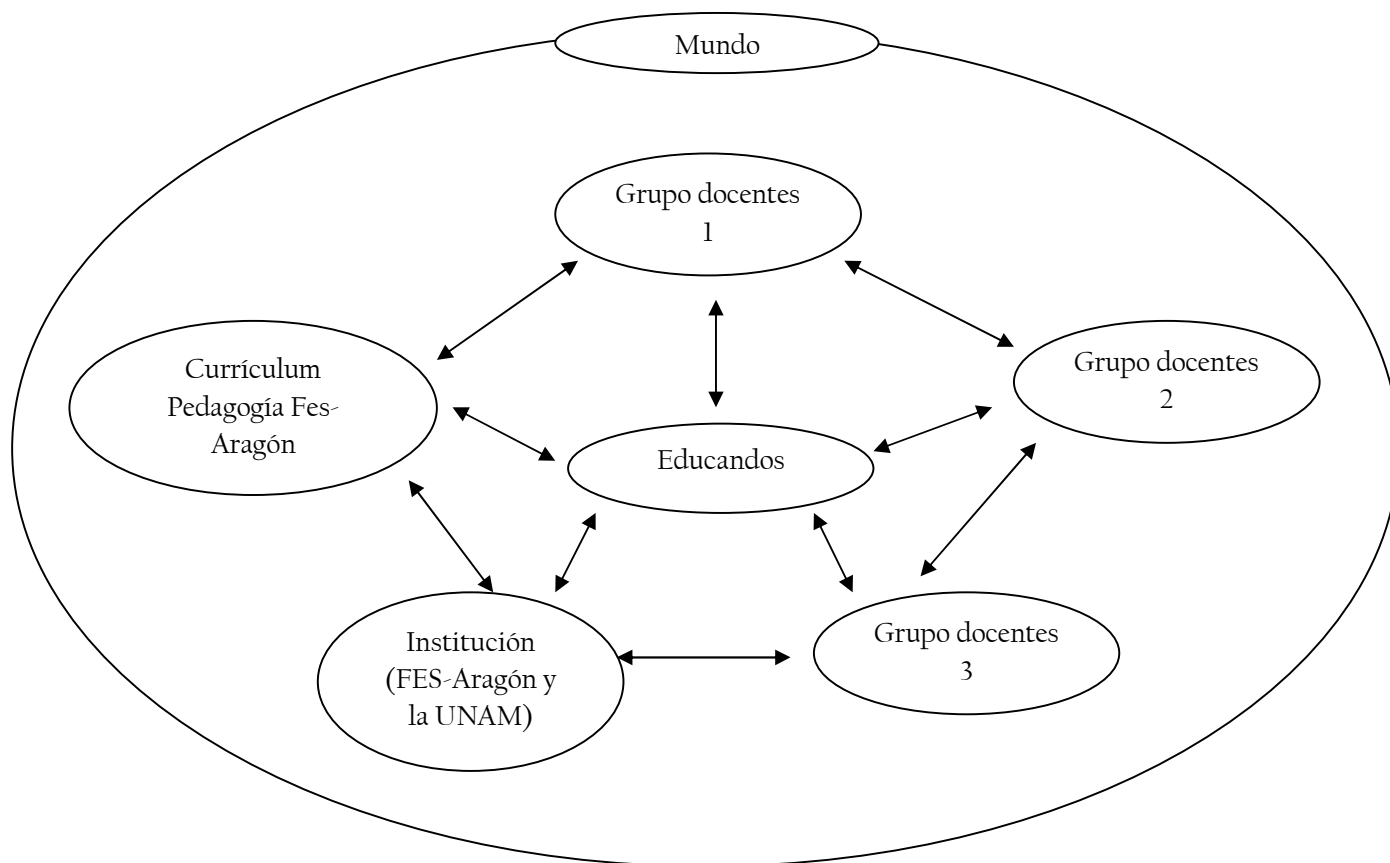
Anexos:

Tabla I: Dimensiones de las representaciones sociales.

Información	Actitud	Imagen o campo de representación
Objeto de estudio de la pedagogía: Formación/Bildung Tiene que ver con los talleres Una práctica humanista	Compromiso con lo que hace Dominante Articula problemas individuales con los sociales.	Se asocia al campo laboral, es competitivo, frío, pero de respeto y tolerancia
Objeto de estudio: Los procesos educativos Una dimensión práctica. Concientización de los demás	Dispuesto a escuchar Procesos comunicativos Concientización	
Objeto de estudio: Los procesos de enseñanza y aprendizaje La realización de una disciplina Transmisión del conocimiento.	Propositivo Saber hacer Dinámico	

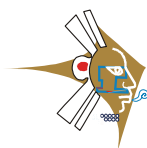


Esquema I



Bibliografía

- Abbagnano, N. & visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
- Álvarez, G. (2008) *El Papel del Profesor de Pedagogía de la FES Aragón ante las Políticas Educativas. En la Era de la Globalización*. (Tesis inédita de licenciatura), FES-Aragón, UNAM, México D.F.
- Bartomeu, M., et al. (1995). *En nombre de la pedagogía*. México: UPN.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.



- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmoderna*. España: Editorial Síntesis.
- Goetz, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Ed. Morata.
- Heidegger, Martin. (2005). *El Ser y el Tiempo*. México: FCE.
- León, E. & zemelman, H. (Coord.) (1997). *Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*. México: Anthropos.
- Moscovici, S. (1976). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina, Ed. Huemul.
- Pérez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Ed., Morata.
- Plan de Estudios de la Licenciatura En Pedagogía, FES-Aragón, 1999:
- Sacristan, J. (1972). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Taylor, S.J. y bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Ed. Paidós.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos.

¹ Cabe la aclaración que en el presente informe no se anexaron estadísticas y respuestas de entrevistas, dado el grado de profundidad de los resultados y propiamente el protocolo preestablecido para la realización de éste. (N. del A.).





Competencia: Una estrategia viable para el salón de clase.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Lic. Luz María Estrella Martínez

Mtro. Fermín Vázquez Jiménez

Resumen

En los últimos tiempos los profesores nos estamos enfrentando a grandes problemas con respecto a nuestra responsabilidad en el proceso de aprendizaje dentro de las aulas, buscamos metodologías más efectivas para lograrlo. Se habla de evaluación y de competencias como los caminos idóneos para lograrlo. Un problema es que los profesores no entendemos qué son las competencias, cómo lograrlas y cómo evaluarlas. De ahí parte nuestro proyecto de investigación; esencialmente consiste en proponer una metodología por competencias en el salón de clases, para lograr un aprendizaje, con calidad y eficiencia medibles. La propuesta combina los trabajos hechos por el Consejo de Normalización y Evaluación de Competencias Laborales de México y una propuesta nuestra de Normas de Competencias Académicas, donde se normaliza el proceso de aprendizaje integral. La propuesta implica un trabajo colegiado para definir perfiles y competencias de los implicados en el proceso de aprendizaje, incluyendo el desarrollo del SER Y HACER de nuestros alumnos, que los preparen para la vida y el campo laboral.

Palabras clave: competencia, normalización, estrategia, evaluación

Abstract

In recent times, the teachers are facing major problems with regard to our responsibility in the process of learning within the classroom, we seek to achieve more effective methodologies. We talk about skills assessment and competencies as the way to get there. One problem is that teachers do not understand the competencies, how to achieve and how to evaluate them. Hence part of our research project essentially is to propose a methodology for implementing the competencies in the classroom, to bring about learning with measurable quality and efficiency. Included in the proposal to combine the work done by Consejo de Normalización y Evaluación de Competencias Laborales de México and toward a combination of Normas de Competencias Académicas proposed by us, which normalizes the whole learning process, which involves a

* CECYT 1 Gonzalo Vázquez Vela, IPN.

great chartered job to define profiles and skills including the development of “being” and “doing” our students to make them relevant for life and the workplace.

Key words: Competency, Normalize, Skill Assesment.

Introducción

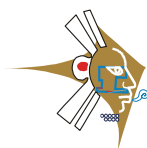
Debido al tiempo que hemos estado involucrados y comprometidos con el desarrollo de aprendizajes en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), nos preocupa la problemática a la que nos estamos enfrentando como profesores y a la que se enfrentan nuestros alumnos al no lograr nuestros objetivos ante la escuela y ante el trabajo, generando frustración en ambos lados.

Los egresados siguen pensando que salen del bachillerato sin saber algo, los profesores sabemos que esto, de alguna forma, es cierto, aunque no totalmente; los padres buscan para sus hijos la Institución que ellos creen que les puede dar mejores oportunidades en su vida laboral, sin embargo la Institución elegida no permite la entrada a todos los que lo solicitan; existen porcentajes altos de aspirantes que no logran entrar a esas Instituciones y peor aún, el campo laboral contrata personal con pocas habilidades y conocimientos. Ante esto ¿tendremos que padecer esta frustración siempre?

Este trabajo de investigación en su primera etapa se está realizando en el CECyT No 1 Gonzalo Vázquez Vela del Instituto Politécnico Nacional, en el cual se está desarrollando con el propósito de llevar al aula un ambiente propicio para aprender por competencias y con la visión de generar estrategias que promuevan el aprendizaje integral, autónomo y duradero.

Claro, esto no resuelve todos los problemas que se mencionaron, pero pone en la mesa todo el camino que se debe recorrer para que la planeación que se hace desde nuestras Instituciones encaminado hacia la mejora en los procesos educativos tenga eficiencia y se logre un nivel de calidad educativa real, medible en todos los sistemas y medios de aprendizaje.

Se propone un nuevo planteamiento: que en el programa de estudio y en la práctica docente empiecen a convivir los sistemas de competencias, tanto laborales como académicas y que en un inicio se deje dentro de un programa de estudio todo aquello que no podamos ubicar bajo el término “competencia”. Es necesaria la supervisión de grupos



colegiados para que evolucione la enseñanza y aprendizaje por competencias en ambientes de aprendizaje adecuados controlados que en términos generales les hemos denominado “aula”.

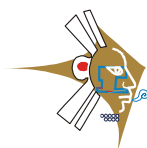
Soporte

El IPN es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, la cual a su vez es una Dependencia central de la Administración Pública Federal que forma parte de la estructura administrativa del Poder Ejecutivo Federal. Por lo anterior, el IPN debe observar y cumplir las políticas que dicha Secretaría expide en materia de política educativa a través de los planes y programas gubernamentales.

Así, el IPN diseña sus planes y programas de estudio de conformidad con la política educativa establecida tanto en el Plan Nacional de Desarrollo, como en el Programa sectorial de educación, este último expedido por la Secretaría de Educación Pública, de conformidad con las disposiciones contenidas en la Ley de Planeación (Ley de Planeación, 2011). Cabe recordar que desde su fundación, el IPN ha tenido que responder al desarrollo nacional y a las circunstancias internacionales, por lo que se ha visto en la necesidad de modificar su modelo educativo, a través de la actualización de sus planes y programas de estudio. Durante las dos últimas décadas, la necesidad de cambio ha sido imperante ante el creciente avance de la llamada globalización económica, el vertiginoso desarrollo industrial y tecnológico internacional, así como el abundante intercambio de información.

De acuerdo con lo anterior desde su toma de posesión como Presidente de la República, el titular del poder Ejecutivo Federal, Felipe Calderón Hinojosa, señaló que la educación sería una prioridad de su gobierno, reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, 2011), en el cual se establecieron objetivos, estrategias y líneas de acción generales y específicos en materia política, económica y social.

En nuestro país, actualmente se están implementado estrategias para lograr la implantación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) por medio de acuerdos, dentro de los cuales están 442, 444, 447 que han sido publicados en el Diario Oficial de la Federación en septiembre y octubre de 2008 (Acuerdos 442, 444 y 447 y otros relacionados, 2011) y que en forma básica, hacen énfasis en el aprendizaje por competencias



con la finalidad de que los alumnos se desarrollen apropiadamente para incorporarse al medio laboral con amplias expectativas de mejora en el crecimiento económico del país.

En el acuerdo 444 se habla de competencias genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales.

Por otro lado, debemos hacer notar que en México la educación por competencias se inició básicamente con el desarrollo del Sistema Normalizado de Competencias Laborales y el Sistema de Certificación desde 1992 en México (Argüelles, G., 1996) y en un trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública y el sector productivo, el Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León cuando fue Secretario de Educación Pública, propuso la modernización de la educación tecnológica dentro de un contexto de reforma integral, lo que dio como resultado el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) (Sitio del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), 2011), en agosto de 1995, atendiendo las observaciones hacia el campo del trabajo que había hecho la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Académico (OCDE) y que influyeron para la reforma integral que tenemos actualmente.

Propuestas en el proyecto en desarrollo

El proyecto que estamos desarrollando propone la unificación de lo logrado en México, aplicando las competencias laborales desarrolladas para el campo laboral con las competencias académicas que proponemos, enfocadas al aula, aprenderlas y utilizarlas en el mismo espacio, si es posible. Las competencias académicas que menciona la RIEMS se han diferenciado desde su origen de las laborales debido a que no han seguido las reglas y autorización del CONOCER y su aplicación se visualiza más a llenar el ámbito educativo sin ocuparse del laboral, de alguna forma un punto de vista incongruente, debido a que ambas competencias se han creado para que el individuo las lleve reunidas para incorporarse al campo laboral, situación que ha llevado a creer que se pretende eliminar las asignaturas humanistas dentro de la educación.

Al abordar este nuevo paradigma y tratar de darle solución, se han generado nuevas trayectorias para el aprendizaje de las competencias y avanzamos al utilizar un camino ya trabajado por más de quince años por el CONOCER y que facilita comprender, aprender y llevarlas al campo educativo.



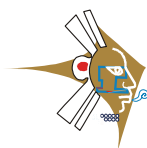
El proceso que se propone consta de los siguientes pasos: a) búsqueda de las competencias por asignatura, que incluye forzosamente el perfil de egreso de bachillerato bivalente (bachillerato general más una formación como técnico profesional), en nuestro caso, b) normalización, una propuesta que define una competencia académica y que le da responsabilidad al profesor ante sus alumnos y clarifica lo que se debe enseñar, c) incorporación de las competencias laborales en los programas de estudio y d) el trabajo en el salón de clase.

La primera etapa es muy importante porque enfrenta al profesor a la definición de las competencias académicas, con la sugerencia de seguir el procedimiento utilizado por el CONOCER para las competencias laborales. De seguir este proceso, las competencias académicas deben ser “demostradas” en un ambiente controlado, como una competencia laboral, adquiriendo en este proceso una “normalización”. Al analizar los programas con los que trabaja, el profesor produce un material de trabajo que tiene el propósito de obtener conocimiento y práctica en competencias, al ir de lo particular a lo general, aprendiendo cómo se generaron las competencias laborales, cómo se definen, cómo se “normalizan”, conocer la terminología, saber describir en forma correcta una competencia, utilizar en sentido amplio estos conocimientos adquiridos para poder encontrar o redefinir las competencias dentro de su propia asignatura de trabajo, unidad de aprendizaje o módulo, según donde estemos trabajando. Hasta ahora, en nuestros sistemas educativos, se han puesto reglas que han limitado el crecimiento y los resultados han sido pobres, creando en algunos casos confusión al aplicarlos en el aula. Probablemente uno de los grandes errores que hemos repetido es el de pretender que por medio de un curso o pláticas en períodos cortos se genere el cambio cultural de los profesores que prefieren los métodos tradicionales y no sienten la necesidad de aplicar competencias. Inicialmente existen grandes confusiones en el uso de terminología, qué son: una capacidad, una habilidad y una competencia y peor aún, que la redacción de los programas de estudio por competencias le dejan al profesor el “criterio” de qué, cómo y para qué evaluar esa competencia del programa de estudio, por lo que los resultados de aprendizaje son muy diferentes dependiendo del profesor, instructor, capacitador o facilitador de quien se trate; y con ello es difícil cumplir con los propósitos de la reforma integral RIEMS. El segundo paso, la normalización, es una propuesta de mucho trabajo porque se sugiere que se sigan las técnicas y lineamientos empleados para la definición de las Normas Técnicas de Competencias Laborales (NTCL) del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en México y los trabajos similares que se han



realizado en otros países sobre todo de América y Europa y que como resultado se generarían las Normas de Competencia Académica (NOCA) que tendrían la virtud de ser muy claras, con especificaciones normalizadas para identificar las funciones académicas del estudiante, competencias necesarias para el trabajo, competencias para el campo educativo y competencias para desarrollo humano. Estas NOCA propondrían los niveles de competencia, que ya se mencionan en la RIEMS pero que faltaría terminar de definir para aplicarlas en forma normalizada, y que deben incluir el área de competencia, su cobertura, criterios de desempeño, campo de aplicación, evidencias de desempeño, evidencias por producto, evidencias de conocimientos, evidencias de actitudes y los lineamientos para su evaluación, siguiendo los procesos sugeridos para las NTCL, con lo que cada norma académica quedaría acotada y los resultados de aprendizaje serían uniformes con diferentes profesores, diferentes grupos y diferentes escuelas.

Todas las competencias tiene su grado de dificultad para definirse, pero el campo donde se presenta mayor problema es el de las competencias humanísticas para desarrollar el “ser”, por ejemplo, si se quisiera registrar una competencia llamada “liderazgo”, se tendrían que reunir los integrantes de un Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Académicas (CONOCECA) con los expertos de la asignatura humanística que tiene ese tema en su programa para decidir qué se quiere lograr, ¿que aprendan los alumnos “qué es liderazgo y cuántos tipos hay”? o ¿hacer que los alumnos descubran su tipo de liderazgo y desarrollarlo?, o alguna otra competencia derivada del tema liderazgo, o decidir si en geografía se deben seguir aprendiendo las capitales de todos los países del mundo o cambiar de paradigma. Existen asignaturas como filosofía que necesitan revalorar las competencias que pretenden formar en el estudiante y dependiendo de la decisión que se tome, podrían existir problemáticas para controlar su aprendizaje y lograr una evaluación inequívoca que asegure su certificación. Los retos son grandes para lograr ambientes de aprendizaje controlados para el aprendizaje de normas de competencias humanísticas normalizadas de ese tipo. Debemos tomar decisiones con respecto a esas asignaturas que desarrollan el “ser”, buscar cómo darle valor (y no una “calificación”) a un aprendizaje que pudiera modificar incluso nuestra visión de vida y que en conjunto tendrían mucho peso para beneficio de nuestra sociedad y que pudiéramos planear NO EVALUARLAS, sino mostrar cómo desarrollarlas, con profesores de un perfil bien definido y con gran compromiso social avalados con una certificación de competencias. Esas competencias pudieran estar dentro de los ámbitos de los valores.

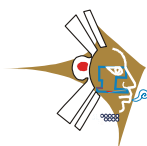


El uso de las Normas de Competencias Académicas valoraría el uso de los exámenes escritos, nos obligarían a utilizar en forma real el constructivismo, e incluso se debe considerar el valor que tendría una norma plenamente memorística, como la primera que generamos y que se muestra en forma parcial en la figura 1.

NORMA DE COMPETENCIA ACADÉMICA CSDAM-01		
CECYT-GONZALO VÁZQUEZ VELAZQUEZ INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL		
I. Datos Generales de la Calificación		
código	título	
CSDAM-01	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PIC-16F877	
Propósito		
Esta calificación presenta la cantidad y profundidad de conocimientos teóricos que debe cubrir un alumno en forma memorística. La persona debe manejar esta información a partir de dos manuales publicados en forma electrónica, uno en inglés de MICROCHIP y el otro por FIRTEC en español.		
Nivel de Competencia:		
UNO		
Justificación del Nivel Propuesto		
Se propone nivel UNO debido a que se solicita únicamente que la persona memorice una cierta cantidad de información como plataforma para desarrollos posteriores.		
fecha de aprobación	fecha de publicación	tiempo en que deberá revisarse
1º agosto 2011	1º agosto 2011	un año
Justificación		
Debido al proceso de mejora continua que se viene dando de forma constante en la industria, es conveniente que se haga una revisión de esta norma al cumplir dos años de vigencia.		
Área de competencia		
Desarrollo tecnológico		
Subárea de competencia		
Microcontroladores y microprocesadores		
Tipo de norma		

Figura 1. Formato parcial de la norma experimental CSDAM - 01

Las competencias normalizadas incluyen, además de mencionar cómo evidenciar la competencia, tiempos en los que se debe demostrar ser competente, objetos, herramientas, ambientes sociales, administrativos, con qué actitudes, con qué procesos, esto es, diseñar los ambientes de evaluación. Necesitamos expertos en diseño de programas de estudio para formar competencias, expertos en diseño de ambientes de aprendizaje, expertos en diseño de ambientes de evaluación, expertos en diseño de instrumentos complementarios para competencias para usos varios como son: avances en competencias, seguimiento de la competencia, estrategias de aprendizaje.

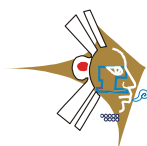


La penúltima etapa es la sugerencia de utilizar las Normas Técnicas de Competencias Laborales dentro de los programas de estudio del Nivel Medio Superior. Es obligada esta parte del proceso debido a que la educación sería realmente integral, forzando a que el profesor se especialice en Normas de Competencias Académicas y Normas Técnicas de Competencias Laborales apoyándose de los recursos que ofrece la página del CONOCER (Sitio del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), 2011) como cursos, asesorías, biblioteca y varios más para poder desarrollar las NTCL y cómo evaluarlas y al tener que impartirlas dentro del salón de clases, entenderíamos mejor cómo seguir definiendo las Normas de Competencias Académicas y aprenderíamos a ser capacitadores en Normas Técnicas de Competencias Laborales.

Existen muy pocas normas NTCL que podemos incluir dentro de los programas de estudio, y para su evaluación, el alumno tendría que recurrir a los centros de evaluación autorizadas por el CONOCER, y a la vez de certificar una competencia para el campo laboral, certifica una parte del programa de estudios.

La última etapa tiene que ver con el trabajo en el salón de clase y motivo de esta ponencia. Uno de los detalles que debemos destacar es que el profesor no debe ser multiusos, sino que debe especializarse, como un factor de lograr calidad en el proceso educativo. Pudiera ser:

analista experto en el campo de estudio de la unidad de aprendizaje, redactor de competencias, diseñador de planes y programas de estudio por competencias, experto en uso de las TICs (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) para lograr competencias y otros por definir. Todas estas especialidades deben tenerlas en forma individual los integrantes de los grupos colegiados para supervisión y ser guías de todos los procesos involucrados con competencias. Utilizamos en un salón de clases un programa de estudios por competencias que tiene las siguientes características: es modular, define ambientes de aprendizaje, exige las competencias certificadas de ingreso de los alumnos, define las competencias de egreso certificadas del alumno, exige las competencias certificadas del profesor a cargo del módulo, unidad de aprendizaje o asignatura, incluye el uso de información o aprendizajes complementarios no normalizados, las Normas de Competencias Laborales (NTCL) del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) que lleva el programa de estudio y las Normas de Competencias Académicas (NOCA) que se aplican en el mismo. No contiene prácticas.



Al incluir normas de competencias en los programas de estudio se logran varios aspectos que influyen en los resultados, dentro de los cuales están los siguientes: a) los profesores son los primeros que deben certificar sus competencias, b) los profesores cubren al cien por ciento las competencias, logrando su certificación o “no certificación” de cada alumno, c) el profesor va adquiriendo un perfil que tiene que ir certificando y que al final pudiera dar el perfil de especialista que puede trabajar en Instituciones colaterales de evaluación.

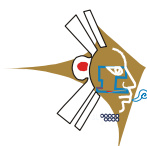
Otra consecuencia deseable es evitar la duplicidad del aprendizaje de normas de competencias. Estas deben de programarse para irse aprendiendo y certificando en secuencia UNA SOLA VEZ durante un plan de estudios y deben volverse a certificar en un período de tiempo; nosotros sugerimos que sea cada tres años, la duración del bachillerato. Los alumnos que duren más años en el sistema tienen que renovar la certificación de las competencias necesarias para los estudios faltantes. Los profesores también tienen su período de vigencia en las competencias certificadas.

Desaparecen los exámenes a título de suficiencia o extraordinarios, solamente existiría el que muestra y certifica que se es o no, competente. Un examen de certificación de competencia se solicita en cualquier instante y no depende de un plan de estudios o programa.

Un conjunto de competencias certificadas generan un perfil de trabajo, una carrera, un puesto laboral o una forma de ser.

Existen conocimientos que no deben ser normalizados y que forman parte como complemento de la formación integral. Estos permanecerán dentro de los programas de estudio sin ser competencias.

Un alumno debe tener un documento que avale la certificación de las competencias de ingreso al curso de una unidad de aprendizaje o asignatura. Esta certificación tiene su aval. El alumno debe tener en sus manos las Normas de Competencia Académica y Normas de Competencia Laboral al inicio de clases, sabiendo que las debe certificar durante el curso. En ese primer momento, el profesor debe de proporcionar la explicación de cada una de las normas y la forma en cómo se va a generar el conocimiento, también sugerir formas de recopilación de información, así como definir fechas y lugares para la revisión o certificación de las competencias. Es aquí donde se da la creatividad del profesor, no debe de inventar tareas que no se van a evaluar, o trabajos sin sentido; el propósito es el de certificar una norma de competencia en las condiciones que menciona. Toda actividad que



se emplea para saber la norma no debe evaluarse. En algunos aspectos habrá alumnos que entiendan y sepan hacer cosas sin estar en clases, estas personas deben ser enviadas al certificador en forma pronta.

Elementos necesarios en el salón de clases para trabajar competencias:

Un temario diseñado para competencias que contenga las competencias de ingreso al módulo por parte del estudiante, tanto laborales como académicas. Si las competencias antecedentes están certificadas y vigentes, se da por hecho que se tienen los aprendizajes necesarios para inscribirse en nuestra asignatura, unidad de aprendizaje o módulo. Si no se tienen, no puede tomar el curso.

El temario se convierte en una simple guía del proceso de aprendizaje y pierde su característica de ser el factor más importante para guiar los aprendizajes a lograr. Lo que contiene es una secuencia guía de normas de competencias y complementos no normados que se deben cubrir durante el curso o módulo. Los complementos se incluyen en el programa de estudio pero no tienen las características necesarias para formar una competencia académica o laboral.

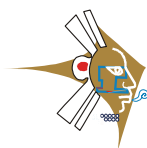
Las Normas de Competencias Académicas (NOCA) propias del programa de estudio, las Normas Técnicas de Competencias Laborales (NTCL) son los anexos del programa de estudio.

Los instrumentos de aprendizaje diseñados para lograr la competencia en los estudiantes.

Equipo necesario para lograr las competencias o certificarlas Si no se tiene, se puede certificar el alumno en otra escuela afín.

Un sistema educativo de cualquier tipo, basado en enseñanza por competencias debe cumplir con los principios básicos de un sistema normalizado, en el caso de México, cumpliendo con los parámetros marcados por la Reforma Integral Educativa para el Nivel Medio Superior, agregando algunos aspectos útiles para lograr una calidad del sistema:

Debemos modificar la evaluación. En competencias solo hay dos posibilidades: se es competente o no lo es, no existe, “medio competente”, es decir, no puede obtener un 6, 7, 8, incluso 9 de “calificación”. Este paso eliminaría la mediocridad., aunque existen aspectos que contiene un programa y que no son una competencia, son todos esos que deben cubrir



un programa pero que no hacen que un estudiante pierda el perfil de egreso, por ello debemos tener cuidado al diseñar las competencias.

Una competencia tiene “niveles”, NO DEBE ESTAR ASIGNADA UNA COMPETENCIA EN DOS ASIGNATURAS DIFERENTES CON EL MISMO NIVEL. Una competencia académica se demuestra una sola vez y la normalización exigirá el tiempo para renovar una “certificación”. Esto hará que hagamos eficiente al sistema y que exista un responsable de lograr la competencia en un estudiante. La certificación de la competencia es transferible a otras asignaturas.

La normalización de las competencias académicas y el uso de competencias laborales le permitirá al profesorado combinar estos dos ambientes, lo que puede redituar recursos para el profesorado que lo haga y para la Institución que lo soporte.

Los aspectos que se encuentran dentro de un programa y que no son una competencia, pueden ser evaluados de 0 a 10 y en los certificados aparecerán en forma separada de las certificaciones de competencias.

Los profesores deben estar certificados en las competencias que enseña, más las que debe tener como profesor, independientemente del perfil de su licenciatura.

Resultados y Conclusiones

El trabajo que se presentando está en período de diseño y prueba, con antecedentes de información y desarrollos parciales de los últimos tres años, y que espera resultados favorables. Es una propuesta para definir la calidad educativa en forma real ya que el profesor que logra el aprendizaje de estas normas de competencias en sus alumnos tendría una eficiencia medible de acuerdo a la cantidad de sus alumnos que se certifiquen. La certificación en sí es el cumplimiento del 100 por ciento del aprendizaje de la norma. Las consecuencias que se están tomando en cuenta son: a) considerar solo las competencias memorísticas necesarias, b) diseñar Normas de Competencias Académicas que pudieran ser llevadas a Normas Técnicas de Competencias Laborales, bajo el principio de que somos entes que aprendemos y que al trabajar lo hacemos como un todo, no como máquinas. Complementaríamos el trabajo del CONOCER. Consideramos que este desarrollo académico puede fortalecer y darle una certeza de obtención del perfil del egresado, c) un alumno que tenga una o varias Normas de Competencia Laboral en su programa de estudio tendrá la oportunidad de tener una certificación oficial real que pudiera emplearla para



incorporarse al campo laboral y en consecuencia, un profesor que logra enseñar una competencia laboral, pudiera participar en la capacitación de individuos que ya están incorporados en ese campo, con beneficios económicos para él y su Institución educativa. Estas consideraciones provocarían que funcionara la relación escuela – industria por iniciativa de las escuelas y que es necesaria dentro de las economías de nuestros países.

La calidad también será obtenida al formar grupos colegiados de expertos interinstitucionales que pudieran supervisar todos los procesos que se generen en los diferentes sistemas y subsistemas educativos. En México es un ejemplo la forma de trabajar las competencias por el Consejo de Normalización y Certificación de Normas de Competencias Laborales a nivel nacional. Sugerimos aprovechar su experiencia y en un primer paso, que los profesores que estén interesados en las competencias académicas, tomen los cursos para capacitarse como instructores, manejo de equipo de cómputo y otros más y se certifiquen. Hay competencias para el manejo de grupos de individuos.

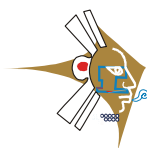
El hecho de que una competencia de un cierto nivel se obtenga una sola vez, implica que no todos los profesores estemos enseñando y certificando las competencias que no nos corresponden y al estar estas competencias de alguna forma “seriadas”, deben planearse para un plan de estudios que incluye diferentes tipos de asignaturas obligándonos a trabajar en equipo para tomar las decisiones cruciales.

Consideramos que también es tiempo de ocuparnos de las competencias de desarrollo humano, de valores, más allá de una certificación o una evaluación, como apoyo al desarrollo social que tanto necesitamos. Aquí hace falta este trabajo y lo estamos planteando desde el punto de vista de competencias.

Otro aspecto que estamos trabajando es el de generar el vocabulario que se aplicaría en la redacción y definición de las competencias académicas, el determinar cuáles son los niveles de competencias más apropiados y seguir colaborando con los verbos necesarios para desarrollar la normalización de las competencias.

Bibliografía

Ley de Planeación, (2011), Sitio de la Biblioteca electrónica de la cámara de diputados, publicaciones en pdf del Diario Oficial de la Federación www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59.pdf



Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 (2011), Sitio de la Oficina de la presidencia, publicaciones en pdf tomadas del Diario Oficial de la Federación,

http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Acuerdos 442, 444 y 447 y otros relacionados (2011), Sitio del Centro ANEPPMAC, publicaciones en pdf tomadas del Diario Oficial de la Federación

http://www.aneppmac.org/index.php?boton=material_de_apoyo

Argüelles, G., (1996), Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia, Edit. Limusa, México

Sitio del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) (2011) www.conocer.gob.mx/





Innovación docente: Los mundos virtuales y la actividad formativa.

[REGRESAR](#)

*Dr. José Antonio Jerónimo Montes**

Resumen

En la actualidad, realizar docencia en ambientes presenciales y virtuales, como lo es en los mundos virtuales, permite compartir experiencias de formación en espacios virtuales inmersivos, como es el caso de la experiencia de formación de tutores, se presentan los resultados de un análisis de los procesos de formación, considerando las posibilidades de los entornos virtuales para facilitar u obstaculizar la colaboración presencial y en Red, y por ende la construcción de comunidades de práctica híbridas o mixtas, con la finalidad de avanzar hacia la construcción de una nueva cultura académica apoyada en las comunidades de aprendizaje en actividades complementadas en la colaboración presencial y a distancia haciendo uso de un entorno de teleformación. Lo anterior nos presenta algunas posibilidades de la escuela del presente y del futuro.

Palabras clave: Mundos virtuales, Entornos Inmersivos, Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, nueva cultura docente.

Abstract

We present a formation and research experience in the construction of new scenarios where the school is present, this poses new challenges demand innovative epistemological explanatory frameworks of the educational processes that develop new educational theories allow for alternatives to the problems are brought before the arrival of the new dynamics of work and learning network, as in the case of the training in immersive three-dimensional space called Virtual Worlds. The experience is part of a project-UNAM PAPIIT on Creative Learning, Education Network and Virtual Worlds. The research in formation network, has made a design of teacher training in virtual worlds, we have focused on the analysis of educational activities by participants, considering the purpose of the activity itself that is related to the educational objective, it was observed that the Second Life virtual world applied to distance education incorporates various technological tools, helping to dilute the physical distance and enable meaningful learning, especially favored by the characteristics of multimedia communication mediated by these technologies in third dimension. It is relevant to observe their integration into educational designs based on case studies and problem-based

* Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, email. jajm@servidor.unam.mx.

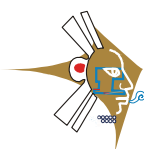
learning (PBL), with a positive impact on the processes of interaction and appropriation of knowledge, particularly in building a sense of community and professional identity. Educational research continues in order to understand how learning achieved and expressed in the way students communicate and interact and participate individually and in the construction of working groups and a sense of presence and community in the virtual world.

Introducción

En la formación del nuevo milenio en la escuela del futuro, tiene diferentes consideraciones, por ello es importante incorporar los nuevos espacios de trabajo a los que acuden cotidianamente los estudiantes, algunos de ellos son los mundos virtuales o también conocidos como ambientes virtuales inmersivos, ya que éstos nos presentan nuevas demandas para el diseño pedagógico respecto de las estrategias didácticas para la actividad docente universitaria, por ello se considera en la presente experiencia el trabajo en Red que sea un elemento a incorporar en la nueva cultura del aprendizaje y del trabajo académico.

Se presenta una experiencia de formación de docentes que incorpora la adquisición de nuevas competencias para la interacción educativa en los mundos virtuales, que le permitan diseñar propuestas educativas apoyadas por los entornos virtuales inmersivo, la experiencia que se comparte ha tenido como propósito introducir a los docentes e interesados en la enseñanza superior, en la modalidad educativa que incorporando el uso de herramientas digitales 3D. Su diseño pedagógico y desarrollo tecnológico fue considerado como prueba piloto para la implementación del Diplomado en Mundos Virtuales Aplicados a la Docencia y se denominó Curso Piloto de Introducción a Moodle y los Mundos Virtuales. La experiencia que ahora se comparte demuestra que el potencial de esta herramienta se encuentra en el “aprender haciendo” y la Mediación Pedagógica. Y se realza la importancia y funcionalidad de incluir este tipo de actividades en los procesos de formación de las Universidades.

Los estudiantes muchas veces realizan sus actividades educativas en la soledad, ya sea de su hogar o del trabajo, por lo anterior toma relevancia el concepto de comunidad, Sobre la noción de comunidad, etimológicamente, el término tiene un enlace directo con la palabra comunicación y a su vez, Merrill y Loewenstein (1979) plantean que este último "proviene del latín communis (común) o communicare (el establecimiento de una comunidad o comunalidad)" (Foster, 1997 pag. 24). Es así como, la mención del término de



comunidad evoca una noción espacial de la ubicación geográfica en la cual residen el grupo de personas que la integran. El autor hace la distinción entre este uso coloquial del término y su significado etimológico, alegando que una comunidad no se refiere al espacio físico en el cual sus miembros se reúnen sino más bien a la cualidad de estas congregaciones de compartir objetos en común.

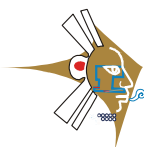
Problemática

Ante lo que parece ser un nuevo entorno de aprendizaje se considera importante proporcionar a estudiantes un ambiente de aprendizaje que los anime a la construcción conjunta de conocimiento apoyándose en la reflexión crítica y la interacción social con otros estudiantes en una comunidad, que al tener como objetivo común los aprendizajes se le puede denominar comunidad de aprendizaje (McConnell, 2000; Palloff y Pratt, 1999) facilitado por tecnologías modernas, que son parte de la nueva cultura del aprendizaje, los entornos inmersivos en especial ya que recuperan algunos aspectos de la actividad lúdica, como son los juegos, en teleformación ubicados como juegos serios.

En ese sentido, es importante en la actividad en Red que enriquece y complementa la enseñanza presencial, debido a que se requiere en el momento actual proporcionar no solo contenidos educativos atractivos, es fundamental promover acciones educativas que contribuyan a la apropiación de los contenidos y a la aplicación de dicha información en la actividad profesional cotidiana, contribuyendo así a la construcción social del conocimiento. En la actividad en Red esto sigue siendo un reto.

Así mismo, la institución universitaria necesita avanzar en modalidades educativas que permitan incluir las ventajas de los medios digitales, tan relevantes ante contingencias como la que ahora presenta el mundo por la afectación de calendarios escolares como por el caso de la Influenza en México, condición que ha limitado por un espacio de tiempo el acceso a espacios públicos y ha requerido que el estudiante continúe actividades desde su casa, de ahí la importancia de la actividad mediadas por las redes digitales.

La investigación realizada en comunidades demuestra que el fuerte sentido de comunidad aumenta no solamente la persistencia de los estudiantes en programas en línea, también enfatiza la necesidad de generar el sentido de “presencia social” en las comunidades virtuales donde se realza la importancia de la interacción a partir del flujo de información que posibilite el trabajo colaborativo, incrementando el sentimiento de cohesión social, lo cual es un elemento que puede ayudar a los aprendizajes en las propuestas educativas en la modalidad en línea. (Dede, 1996; Wellman, 1999) comentan



que "sin una sensación de comunidad en las personas que participan, es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender " (Wegerif, 1998, p. 48). De la literatura que se reporta, uno de los factores importantes relacionados con el sentido de comunidad es la presencia social (Rovai, 2002). Según Garrison y Anderson (2003), la formación de la comunidad requiere un sentido de presencia social entre los participantes.

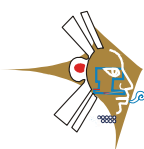
Sin una sensación de comunidad en las personas que participan, es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender, la formación de la comunidad requiere un sentido de presencia social entre los participantes.

Solución a la problemática

La experiencia que da origen a este trabajo, es resultado de las actividades que se realizan en la Red Iberoamericana de innovación e investigación en Tecnologías y sus Usos en el Aprendizaje electrónico (RED RITUAL) reconocido por la Universidad Nacional Autónoma de México a través del proyecto de Innovación y Mejoramiento de la enseñanza del programa PAPIME con el nombre de "Educación en Red, nativos digitales y aprendizaje inmersivo", clave PE200610. Se investiga y proponen acciones formativas para la modalidad educativa en redes digitales, convencidos de que la calidad de la formación y la investigación son factores esenciales para el desarrollo individual y colectivo.

Por ello el objetivo principal de esta actividad formativa es evaluar el diseño pedagógico y los recursos de aprendizaje para conocer los aportes que los mundos inmersivos ofrecen como recurso pedagógico, desde el enfoque de la mediación pedagógica, la cual se produce en dos ámbitos; el primero de ellos que es externo al individuo está representado por el "otro, a modo de cerebro externo", que en el caso particular de la educación es el profesor y por todos los elementos culturales, a los cuales Vigotsky denomina "herramientas".

El mundo virtual, en tanto es una herramienta, sirve como conductor de la influencia humana sobre los objetos con los cuales el sujeto establece una relación directa, en una acción consciente que está dirigida hacia el mundo externo, cuya finalidad es la de incidir en un proceso de modificación de los objetos y de la utilización racional del medio ambiente. Vigotsky (1998)



El trabajo cotidiano del tutor desde nuestra perspectiva debe considerar las ayudas pedagógicas y la motivación al logro, ubicándonos desde un enfoque pedagógico soportado en la perspectiva sociocultural que sea un ingrediente cualitativo para avanzar en la nueva cultura del aprendizaje, un reto que debe atender el docente del nuevo milenio.

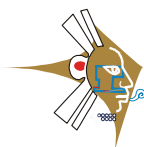
La motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos. Hay una relación muy estrecha entre la eficacia de enseñar, aprender y los aspectos motivacionales del comportamiento humano.

Desde la perspectiva teórica socio-constructiva, las ayudas pedagógicas que emite el tutor llenarían ese espacio que estaría ocupado por la incomprensión y por lagunas existentes entre lo que se enseña y lo que se aprenderá. Es decir, la ayuda pedagógica ofrecida por el tutor es el componente que facilitará una construcción exitosa de conocimiento. Esta ayuda no ha de entenderse como una acción aislada en un punto particular de la secuencia didáctica sino como un proceso que permita una adaptación dinámica y situada en un contexto entre lo que conoce el alumno y lo que se le presenta como contenido nuevo. El tutor puede emitir ayudas de muchos tipos: aportar información, plantear ayudas individuales a los alumnos en función de sus necesidades, proponer dinámicas conjuntas de clase para mejorar algún aspecto concreto. (Barberà, 2006).

De esa forma, incorporar a los alumnos en actividades (actividades presenciales y *e-actividades*) de aprendizaje en las cuales se obtengan productos individuales y grupales mediadas por la tecnología, contribuye a lograr los objetivos educativos, a trabajar apoyados por la tecnología digital y a construir una red de aprendizaje digital.

El trabajo cotidiano del tutor debe considerar la mediación pedagógica y la motivación al logro, ubicándolo desde un enfoque pedagógico soportado en la perspectiva sociocultural que sea un ingrediente cualitativo para avanzar en la nueva cultura del aprendizaje, un reto que debe atender el docente del nuevo milenio, éste elemento ha sido recuperado en actividades en los entornos virtuales inmersivos como es Second life, ya que al interactuar con figuras que representan al propio individuo, tal como se realiza con el avatar, el proceso de implicación en los diferentes entornos tridimensionales es significativo, particularmente por las características del entorno multimedia.

El curso piloto considera un diseño pedagógico desde el enfoque sociocultural que retoma la noción de docente en red como un guía o experto que media un tutelaje, en diversas situaciones, para propiciar un aprendizaje guiado. En especial al mundo virtual



por las características multimedia e inmersivas se está de acuerdo con Baquero (1996) quien refiere que el andamiaje creado por el enseñante tiene tres características esenciales: 1) Se debe ajustar a las necesidades de aprendizaje del alumno participante; 2) debe ser transitorio y temporal; 3) debe ser explicitado (Audible y visible y tematizable.)

El soporte académico, el acompañamiento y la ayuda en el proceso de aprendizaje que construye dicho andamiaje en el mundo virtual se hace explícita cuando el aprendiz se implica, por ello la motivación en la inmersión es un elemento a considerar en el aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos. Hay una relación muy estrecha entre el aprendizaje y los aspectos motivacionales del comportamiento humano.

El término motivación resulta extremadamente ambiguo tanto en el contexto cotidiano como en la investigación. Todos los seres humanos tendemos a satisfacer nuestras necesidades:

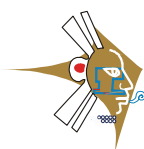
- Poder: cuando buscamos controlar el comportamiento de los demás,
- Afiliación: cuando nos sentimos miembros de algún grupo y
- Logro: cuando buscamos conseguir bienes materiales o de otro tipo.

En las personas la intensidad de cada una de estos tres tipos de necesidades cambia y dependen de sus experiencias sociales y culturales, creando estados motivacionales diferentes.

Dado que estamos tratando la motivación en relación con el aprendizaje, el aspecto que más nos interesa es la motivación de logro, aunque conviene tener en cuenta que las motivaciones de poder y afiliación también están en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje se produce en un contexto social. Los profesores saben que el estado de motivación de un alumno puede variar según la situación en el grupo que se encuentre.

El logro mantiene la tendencia de una persona a actuar para aprender, y depende de las siguientes cuestiones.

- La intensidad de su motivación al respecto.
- Su expectativa de conseguir lo que se propone.
- La intensidad o cantidad de recompensa que se espera obtener.



Las diferencias entre motivación intrínseca y extrínseca es un factor importante. Las personas que creen que sus resultados de aprendizaje dependen de factores externos las consideran no controlables, y los que creen que su aprendizaje se debe a causas internas, entonces su motivación obedece a su propio esfuerzo y actividad.

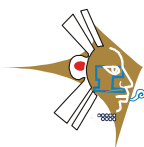
La necesidad de construir comunidades de aprendizaje, surge de las demandas actuales de dar un nuevo significado a la formación universitaria ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad Mundial (global) a partir de la construcción de una ideología distante que se origina a partir de la irrupción de las nuevas formas de relacionarse con nuestro entorno, nuevas formas de trabajar, aprender y enseñar potenciados por los procesos de la globalización; la emergencia de las sociedad de la información que incorpora no solo Nuevas Tecnologías, demanda también el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas y desde luego de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de enseñanza - aprendizaje dentro de una comunidad de aprendizaje virtual permite la interacción a través de las herramientas telemáticas, como son: el correo electrónico, los enlaces, los hipertextos, la Web, los foros, el Chat y la incorporación de varios de esos servicios de la red Internet en complejas herramientas informáticas como son las plataformas de teleformación, que se pueden utilizar para desarrollar determinados contenidos curriculares.

El objetivo de las comunidades de aprendizaje en línea debería ser el diálogo, la participación, la construcción y la búsqueda del pensamiento crítico, a partir de temas específicos. Desde esta postura el aprendizaje en grupo, permite un aprendizaje individual cuando se logra la interacción, por la participación en debates, foros, listas de distribución y en diferentes estrategias que respondan al modelo constructivista como la resolución de problemas, entre otros.

A partir de la realización de actividades conjuntas realizadas de manera colaborativa, se estimula un pensamiento divergente donde prime la interpretación de los temas desde las diferentes perspectivas de los integrantes de la comunidad de aprendizaje y la búsqueda de soluciones en común, o no que permitan un pensamiento crítico y reflexivo.

Los integrantes de las comunidades de aprendizaje on line pueden realizar diferentes acciones en los espacios de interacción, argumentar sus posturas, sus contra-argumentación y así construir el conocimiento grupal. Surge la multivariiedad de posturas frente a la diversidad de sus integrantes, integrándose las multiculturas de los participantes integrándose las diferentes habilidades, conocimientos previos, estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias.



A partir de una experiencia de formación en Red, se presentan los resultados de una experiencia de formación de tutores al incluir la modalidad educativa a distancia a través de la Red Internet, a partir de un modelo pedagógico que desea la construcción de comunidades de aprendizaje, desde la perspectiva de comunidades de práctica considerando las posibilidades de los entornos virtuales para facilitar u obstaculizar la construcción de comunidades de práctica.; lo anterior con la intención de evaluar de que forma esos sistemas de gestión de los aprendizajes en Red (LMS) incorporan elementos de diseño virtual para lograr la conclusión de los estudios universitarios a partir de la incorporación de actividades (e-actividades) que sean lo suficientemente atractivas y reconfortantes, contribuyendo de ésta forma en mantener la motivación de los estudiantes al lograr el cumplimiento de los objetivos a partir de tareas y productos concretos.

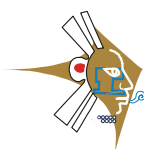
La investigación que ahora se comparte, realizada en los procesos de formación en la modalidad en línea, en comunidades demuestra que el fuerte sentido de comunidad aumenta no solamente la persistencia de los estudiantes en programas en línea, también enfatiza la necesidad de generar el sentido de “presencia social” en las comunidades virtuales donde se realza la importancia de la interacción a partir del flujo de información que posibilite el trabajo colaborativo, incrementando el sentimiento de cohesión social, lo cual es un elemento que puede ayudar a los aprendizajes en las propuestas educativas en la modalidad en línea.

De tal forma que para apoyar el pensamiento crítico en las comunidades de aprendizaje que utilizan la CMC Garrison (2000) destaca la importancia de aprender en línea vinculando tres componentes de : 1) la presencia cognoscitiva, 2) una presencia de la enseñanza, y 3) una presencia social.

Usando este marco, la investigación que se comparte concentra su atención en el análisis del discurso electrónico en un enfoque de comunicación, cualitativo y cuantitativo, para entender la presencia social y sus elementos, así como la presencia cognitiva soportadas ambas por el discurso electrónico.

Conclusión

En la formación de tutores se requiere incorporar la actividad en red, se toma como un punto relevante y fundamental en un diseño pedagógico del siglo XXI que permita a los participantes vivir la experiencia de la actividad mixta o híbrida acudiendo a la teoría pedagógica para confrontarla con la práctica logrando transitar de la información a



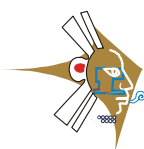
conocimiento, para lograr un aprendizaje significativo y mantener motivado al estudiante durante todo el periodo educativo, hasta la conclusión del programa de estudios propuesto.

La perspectiva de la construcción de comunidades de aprendizaje desde una comunidad de práctica se considera adecuada, así como la motivación al logro dentro del diseño pedagógico sociocultural, en particular al considera que los aprendices son adultos y que éste tipo de personas requieren más de un aprendizaje experiencial y de un diseño pedagógico que considere la aplicación del conocimiento teórico en la vida cotidiana, en éste caso. Como futuros tutores en línea. Otro elemento que se considera de importancia, es la selección de un entorno virtual que contribuya a la creación de comunidades de aprendizaje y que pueda dotar a los participantes de las herramientas de comunicación indispensables para el dialogo y la interacción haciendo uso de las herramientas digitales.

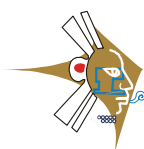
Es en este sentido que toma relevancia la necesidad de formar académicos en esta nueva vertiente educativa que es parte del nuevo contexto educativo, que contribuya a la construcción de una presencia de tutoría en respuesta a las demandas de una nueva cultura escolar, aportando elementos a la vez para los procesos de planificación y evaluación en Red reconociendo que estamos ante un nuevo paradigma educativo.

Referencias

- Barberà E. (2006) Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista, en Jerónimo y Aguilar (2006) Educación en Red y Tutoría en Línea, UNAM FES Zaragoza, México.
- Constantino G. (2004) Documento de trabajo en el curso Tutor On line, Univesidad de Salamanca.
- Rourke I, Anderson T, Garrison A., Archer W. (2001) Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance (2001)
- Foertsch, J. (1998) "The Impact of Electronic Networks on Scholarly Communication: Avenues for Research." Discourse Proceses. 19
- Cicognani (1997) Design speech acts. "how to do things with words" in virtual communities.
- [url] <http://www.arch.usyd.edu.au/~anna/papers/caadf97.html>
- Consultado en Marzo de 2003.



- Herring (1996) Computer-Mediated Discourse Analysis. The electronic Journal of Communication. 6(3)
- Dubrovsky, V., Kiesler, S. & Sethna, B. (1991). The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision making groups. Human Computer Interaction, 6, 119-146.
- Hine C. (2000) Virtual Ethnography. Sage, Londres.
- Nystrand M. (1982) What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse. (New York: Academic, 1982), p. 17.
- Crystal (2002) El Lenguaje e Internet. Cambridge University Press.
- Paccagnella L. (1997) Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities. JCMC 3 (1) June.
- Sébastien G.(2003) Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. Vol10
- Calhoun, C. (1991) Indirect Relationships and Imagined Communities: Large-Scale Social Integration and the Transformation of Everyday Life. In P. Bourdieu and J. S. Coleman (eds.), Social Theory for a Changing Society. Boulder, CO: Westview Press. pp. 95-120
- Parks, M.R., & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. Journal of Computer-Mediated Communication [On-line], 1 (4). Available: WWW URL <http://www.usc.edu/dept/annenberg/voll/issue4/parks.html>





El diseño experimental como herramienta en la didáctica de las ciencias naturales

[REGRESAR](#)

*Beatriz Martín Castro**

Resumen

Uno de los objetivos generales de la enseñanza de las ciencias es que los futuros ciudadanos desarrollen ideas adecuadas sobre los procesos de construcción y justificación del conocimiento científico (Campanario, 2004). En ese sentido, la didáctica de las ciencias naturales debería centrarse en que los alumnos fueran capaces de recrear el proceso que siguen los científicos a la hora de plantear un problema. Tendrían, así, que adquirir las competencias necesarias para plantearse problemas, enunciar sus propias hipótesis y diseñar experimentos que les suministrasen datos, para ir construyendo su conocimiento escolar (Liguori & Noste, 2007). Este trabajo expone una metodología de trabajo práctica basada en el diseño y posterior aplicación de experimentos. Se consigue poner de manifiesto las fortalezas y debilidades de la ciencia, lo que conlleva una alfabetización científica, aplicable tanto a los alumnos de primaria y secundaria, como a los futuros maestros.

Palabras clave: Didáctica de las ciencias, diseño experimental, alfabetización científica.

Experimental design as a tool in natural science teaching

Abstract

One of science teaching's overall aims is that future citizens develop proper ideas of the scientific knowledge construction and justification processes (Campanario, 2004). In this respect, the science teaching must focus on the ability of the students to recreate the process that scientific follow when they come to pose a problem. They should gain the necessary competences to raise problems, formulate its own hypothesis and design the experiments that would provide them the information, in order to build their own school knowledge (Liguori

* bmartin@cesdonbosco.com

Departamento de Matemáticas y Ciencias Experimentales y su Didáctica. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco". España.

& Noste, 2007). In this paper, a practical work methodology based in the design and later application of experiments is stated. It achieves to highlight the strengths and weakness of science, what entails a scientific alphabetisation, applicable either to the primary and secondary school students, or to the future teachers.

Key words: Science teaching, experimental design, scientific alphabetisation.

Introducción

Al diseñar una programación de didáctica de las ciencias naturales para alumnos universitarios que van a ser educadores en su vida profesional, surge siempre el problema de la elección de los conceptos a tratar. Las nuevas concepciones didácticas implican un esfuerzo sobre las cuestiones procedimentales, dejando a un lado los conceptos científicos que se suponen adquiridos, a este nivel, en las enseñanzas básicas y medias.

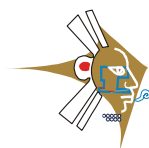
En este sentido, se propone una metodología de estudio, basada en el procedimiento por antonomasia de la ciencia empírica moderna: el método científico.

Normalmente, cuando se explica el método científico, se expone de manera teórica la forma de proceder de la ciencia, aunque, tanto los alumnos como el propio maestro, suelen tomar distancia sobre este, y los ejemplos que sirven para su comprensión están muy lejos del ámbito real de la escuela, entendiéndose como una mera receta o, disociando su enseñanza con la de los contenidos, haciendo escasa referencia a los aspectos metodológicos (Daza-Pérez y Moreno-Cárdenas, 2010).

Por esta razón no se logra entender “la naturaleza de la ciencia y el sentido de los contenidos científicos dentro de una estructura racional coherente”. (Carvalho, 2007).

Además, la manera de abordar los contenidos conceptuales y las distintas metodologías, no permite comprender en profundidad la imbricación existente entre finalidad, métodos y contenidos (García, 2008).

Sin embargo, si lo que se pretende es proporcionar una educación científica válida, no se puede dejar de recrear todo el proceso de construcción del conocimiento científico. Se trata de que los propios alumnos se planteen problemas, intenten enunciar sus propias hipótesis, diseñen experimentos que les suministren datos, para ir construyendo su conocimiento escolar en el campo de las Ciencias Naturales (Liguori & Noste, 2007).



Además, resulta imprescindible que este conocimiento se vaya generando en constante discusión tanto con un pequeño número de compañeros en el ámbito de un grupo de trabajo, como con el resto de la clase.

Investigadores del área de educación en ciencias, apuntan la necesidad de clases en las que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar el razonamiento y la argumentación, especialmente de cuestiones científicas (Alves y Sá, 2010; Dawson y Venville, 2010; Sá y Queiroz, 2007; Kolsto, 2006). Driver, Newton y Osborne (2000) resaltan la importancia de la argumentación en la enseñanza de las Ciencias e indican como esta puede ayudar a los alumnos en los procesos de toma de decisión sobre determinadas cuestiones. Capecchi y Carvalho (2000) acreditan que un espacio destinado a la puesta en común de los alumnos, y más específicamente a la argumentación en clase es fundamental ya que los alumnos entran en contacto con algunas habilidades importantes dentro del proceso de construcción del conocimiento científico tales como reconocimiento de afirmaciones contradictorias, identificación de evidencias y confrontación de evidencias con teorías.

Así, a partir del diseño básico de experimentos, se va construyendo un conocimiento profundo del funcionamiento de la ciencia, trabajando en equipos y en el metagrupo que forma la propia clase. Se adquiere práctica en el desarrollo de experiencias significativas en cuanto al aprendizaje de las ciencias, lo que permite la valoración correcta de las cuestiones científicas necesarias en la vida.

El objetivo es doble, por un lado, dotar a los futuros educadores de herramientas para su posterior actividad docente, y por otro formarles a ellos mismos en la propia metodología de la ciencia.

Metodología de trabajo

El trabajo en el aula se realizó a lo largo de un mes, en ocho sesiones de una hora de duración cada una. El sistema de trabajo fue en grupos pequeños (de 3 a 6 alumnos), con el apoyo del gran grupo (clase) durante algunos momentos del trabajo, lo que favoreció la discusión y la confrontación de ideas.

Las dos primeras sesiones fueron de carácter teórico y en ellas se expusieron los principios básicos en el diseño de estudios y experimentos en ciencias experimentales. Tras



estudiar el método científico en profundidad, se dividió en una serie de fases la metodología para realizar un estudio de carácter científico (tabla 1).

Fases del diseño de experimentos	
1	Reconocimiento de que un problema existe
2	Formulación del problema
3	Establecimiento de factores y niveles que se van a utilizar en el experimento.
4	Especificación de las variables a medir
5	Definición de la influencia espacial del problema
6	Selección al azar de las unidades experimentales
7	Asignación de los tratamientos a las unidades experimentales
8	Perfilado de los análisis a utilizar antes de tomar los datos
9	Toma de datos
10	Análisis de los datos
11	Conclusiones
12	Implementación

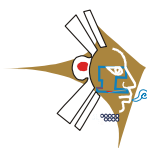
Tabla 1. Fases del diseño experimental

Los alumnos tenían a su disposición documentación suficiente para poder seguir las explicaciones centrándose en la comprensión de lo que en clase se exponía.

Uno de los objetivos de la experiencia consistía en generar mecánicas de trabajo participativas y abiertas, ya que la aportación de un gran número de ideas asegura la implicación de un mayor número de alumnos.

Una vez comprendidos los pasos y resueltos los principales problemas, que estuvieron relacionados en la mayor parte con las fases 2 a 4 del diseño experimental, los alumnos tuvieron que madurar, en pequeños grupos de tres a seis personas, un estudio referente a cualquier ámbito de las ciencias naturales, siguiendo las distintas fases que se habían trabajado a nivel teórico en el aula.

En la siguiente sesión, los distintos grupos pusieron en común sus propuestas de experimentos. Durante esta fase tanto el profesor como los alumnos de los demás grupos de trabajo hicieron observaciones a las propuestas de sus compañeros.



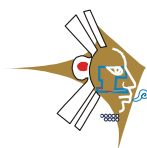
La cuarta sesión sirvió para que los grupos cuyos diseños experimentales no habían resultado correctos, pudieran exponerlos rectificados, teniendo en cuenta las correcciones propuestas, dando tiempo a los demás para comenzar sus experimentos o aclarar las últimas dudas sobre estos.

Durante las dos sesiones siguientes se trataron en clase cuestiones relacionadas con experimentos de tipo estadístico, ya que, asumiendo la importancia que estos tienen para los estudios de ciertas ramas de las ciencias experimentales, se consideró fundamental darles cabida a pesar de que no pudiera realizarse ningún trabajo de este tipo en el curso por falta de tiempo. Mientras tanto, los grupos fueron realizando fuera del aula sus experiencias, muchas de las cuales necesitaban un largo periodo de tiempo para ir tomando los distintos datos.

En la séptima sesión se trabajó en clase cómo escribir correctamente un artículo científico, cuáles son sus partes fundamentales y qué relación guardan con las distintas fases del trabajo que ellos estaban haciendo (tabla 2).

Fases del diseño de experimentos		Apartados de un artículo científico
1	Reconocimiento del problema	Introducción
2	Formulación del problema	Introducción
3	Establecimiento de factores y niveles	Material y método
4	Especificación de las variables	Material y método
5	Definición de la influencia espacial	Material y método
6	Selección de las unidades experimentales	Material y método
7	Asignación de los tratamientos	Material y método
8	Perfilado de los análisis	Material y método
9	Toma de datos	Resultados
10	Análisis de los datos	Resultados
11	Conclusiones	Conclusiones
12	Implementación	Conclusiones

Tabla 2. Fases del diseño experimental vs. Apartados de un artículo científico



La octava sesión fue una puesta en común de los experimentos, siguiendo el método estudiado previamente. Además cada grupo presentó un artículo científico correctamente estructurado que sirvió como herramienta de evaluación.

Resultados

Primeras propuestas de los alumnos

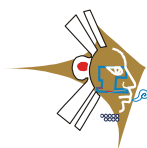
Tras la formación teórica sobre diseño experimental, los distintos grupos de alumnos presentaron a la clase unas primeras propuestas de experimentos.

La única limitación fue la temática (tenían que ser experimentos relacionados con cualquier tema del ámbito de las ciencias experimentales) y el tiempo necesario para la realización de los experimentos (no podían ocupar más de dos semanas de duración total).

De los siete grupos de alumnos, cinco presentaron experimentos que podían realizarse, aunque en todos hubo que hacer ajustes en el diseño de los mismos.

Los experimentos propuestos fueron:

- Grupo 1: Estudio del crecimiento de una especie de planta dada (el pimiento, *Capsicum annuum* L.) en distintas condiciones ambientales: se proponía poner una serie de plantas de la misma especie en distintas condiciones (con agua, sin ella, con abono y sin él) y medir el crecimiento de los distintos ejemplares para saber cómo afectaba cada uno de los factores al crecimiento.
- Grupo 2: Estudio de la generación del moho del pan: se trataba de observar, en distintas clases de pan expuestas a distintas condiciones de temperatura y humedad, la aparición y crecimiento de moho.
- Grupo 3: Estudio de la resistencia de la cáscara de huevo sometida al contacto con el vinagre. Los alumnos habían encontrado un experimento casero en el que, tras sumergir un huevo en vinagre un número concreto de horas, este tenía distinta resistencia a la ruptura cuando se dejaba caer desde una determinada altura.
- Grupo 4: Disolución del azúcar de mesa en distintas condiciones. La propuesta en este caso consistió en disolver una misma cantidad de azúcar de mesa (sacarosa) en agua a distintas temperaturas y en distintos disolventes (escogieron el agua y el agua oxigenada (peróxido de hidrógeno H_2O_2))



- Grupo 5: Demostración de que el aire tiene peso y cálculo de su densidad.
Los alumnos plantearon la idea de pesar el aire a través de la ponderación de globos llenos de aire que ocuparan distinto volumen. A partir de los datos obtenidos podría calcularse la densidad del aire.
- Grupo 6: Recreación del funcionamiento de un volcán. A partir de materiales caseros y a través de una serie de reacciones químicas se recreaba el aspecto de una erupción volcánica.
- Grupo 7: Cristalización de la sal de mesa (cloruro sódico NaCl). Se propuso el estudio de la formación de cristales de sal a partir de distintas concentraciones de sal en agua y de distintas condiciones ambientales. Platos de plástico con agua y sal fueron puestos al sol y a la sombra para ver qué tipo de cristales se formaban en cada caso.

Principales errores

Al mismo tiempo que los grupos exponían su experimento, el resto de la clase iba anotando lo que les parecía dudoso o erróneo. Tras cada exposición se abría un turno de observaciones-preguntas en el que se consultaban los errores observados en cada propuesta, y con ayuda de todos, se perfilaba un experimento final correcto que se pudiera realizar según los parámetros explicados en clase.

El problema más grave, que resolvieron previamente a la exposición algunos grupos, y los grupos 5 y 6 tras ella, fue confundir un experimento científico con una muestra o recreación experimental. Al buscar en internet información sobre experimentos caseros, o para niños, se encuentran, muchas veces, demostraciones vistosas en las que se simulan cuestiones relacionadas con el medio natural. Sin embargo, hay que aclarar desde un principio que un experimento científico requiere la definición de unas variables, imposibles en el caso de una demostración. De hecho, si se siguen los pasos propuestos para el desarrollo del ejercicio, es imposible que se llegue a este tipo de experiencias, pero la comodidad hace que muchos alumnos opten por la búsqueda de información en internet, donde este tipo de conceptos no están claramente diferenciados.

Los errores que se repitieron con mayor frecuencia, fueron los relacionados con la definición de las variables dependientes y las independientes o factores. En casi todos los casos hubo que replantear ese punto hasta que quedó clara la diferencia entre las mismas.



También se encontraron dificultades al contener algunos de los experimentos propuestos datos censurados, que sólo contenían información parcial sobre la variable a estudiar.

Por último, el experimento sobre el peso del aire no se pudo realizar por carecer de una balanza tan precisa. Tanto este como el experimento del volcán se cambiaron por otros más acordes a los objetivos.

Realización de los experimentos

Los grupos cuyas propuestas no pudieron modificarse hasta dar lugar a un experimento válido, buscaron otro distinto.

El Grupo 5, pasó de medir el peso del aire a trabajar el concepto de densidad pesando distintos volúmenes de líquidos diferentes. Escogieron el agua, el vinagre y el aceite.

El Grupo 6, estudió la generación de electricidad al poner cierta cantidad de pasta de dientes y bicarbonato sódico en el interior de una patata que actuaba como aislante.

Los dos grupos expusieron al profesor sus ideas y se adaptaron al ritmo del resto de la clase sin ocasionar retrasos ni a sus compañeros, ni a ellos mismos.

La variable dependiente de cada experimento se especifica en la tabla 3. Los factores y los niveles de los factores aparecen también en la misma.



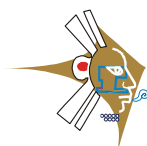
Grupo	Variable dependiente	Variable independiente	Niveles					
Grupo 1	Crecimiento de la planta	Grado de insolación	Sol			Sombra		
		Riego	Con riego			Sin riego		
		Abono	Con abono			Sin abono		
Grupo 2	Presencia de moho en el pan	Humedad	Húmedo			Seco		
		Temperatura	ambiental			frío		
		Tipo de pan	normal			integral		
Grupo 3	Resistencia de un huevo	Tiempo de tratamiento	12h	24h	48h	72h	106h	
Grupo 4	Tiempo total de disolución del azúcar	Temperatura	tibio			frío		
		Disolvente	agua			peróxido de hidrógeno		
Grupo 5	Peso/Densidad	Tipo de fluido	aceite		vinagre		agua	
Grupo 6	Producción de electricidad	Base del experimento	pasta de dientes			gel		
		Tiempo	5 min	10 min		15 min		20 min
Grupo 7	Presencia de cristales de sal	Temperatura	sol			sombra		
		Cantidad de soluto disuelto en el agua	1 cucharada		2 cucharadas		3 cucharadas	

Tabla 3. Variables dependientes e independientes de los distintos experimentos

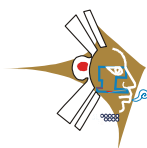
Una vez resueltas todas las dudas, cada grupo tuvo varios días para realizar su experimento.

- Grupo 1: Estudio del crecimiento de una especie de planta dada (el pimiento, *Capsicum annuum* L.). Aportaron los distintos tratamientos a los distintos individuos. Observaron a lo largo de una semana el aspecto de las plantas anotando las observaciones cualitativas y fotografiándolas. El último día tomaron las medidas y las compararon de manera sencilla.

Debido al bajo número de individuos y al poco tiempo que duró el experimento, los resultados fueron poco extrapolables y significativos. Aún así se pudo observar un crecimiento desigual en las plantas con distintos tratamientos.



- Grupo 2: Estudio de la generación del moho del pan: Se aportaron los tratamientos y se dejó pasar una semana completa para ver la ausencia o presencia de moho en el pan. Los datos se anotaron en una tabla para poder visualizarse mejor y se hicieron fotografías de cada una de las rebanadas. Se apreciaron comportamientos diferentes en los distintos tratamientos. El poco tiempo dejado entre la preparación y la toma de datos hizo que los resultados fueran menos vistosos de lo previsto en un primer momento.
- Grupo 3: Estudio de la resistencia de la cáscara de huevo sometida al contacto con el vinagre. Se trataron los individuos con la misma disolución siendo el factor diferencial el tiempo que permanecían inmersos en el tratamiento. Tras esto, se fueron dejando caer para comprobar la distinta fragilidad dada por cada tratamiento. Los resultados se anotaron en una tabla, y el experimento fue grabado en vídeo. El diseño y la vistosidad de esta experiencia, resultó muy interesante, y aunque la reacción química que subyacía fue comprendida sólo parcialmente dado al bajo conocimiento sobre química que poseían los alumnos, las cuestiones relativas al método científico fueron trabajadas profundamente.
- Grupo 4: Disolución del azúcar de mesa en distintas condiciones. El experimento se hizo directamente ya que no requería de preparación previa. Manteniendo la cantidad de disolvente y de soluto, se fue anotando en una tabla diseñada a tal efecto, el tiempo que tardaba en disolverse totalmente el azúcar. Los resultados fueron los esperados y el procedimiento muy claro.
- Grupo 5: Estudio del concepto de densidad. Los alumnos fueron pesando el mismo volumen de distintos líquidos con el objetivo de hallar sus distintas densidades. Hicieron cada prueba varias veces y aplicaron estadística básica a sus resultados. El experimento, que resultó muy sencillo, tuvo un gran impacto en algunas de las concepciones básicas de los integrantes del grupo, llegando a comprender profundamente conceptos que supuestamente eran bien conocidos como el de densidad. Así, aunque tuviera una menor relevancia a la hora del propio diseño, este tipo de experiencias pueden considerarse muy útiles en grupos en los que el nivel científico sea bajo.
- Grupo 6: Estudió la generación de electricidad. Todas las pruebas experimentales se repitieron varias veces. La experiencia funcionó en las condiciones que parecían más lógicas. Los resultados fueron anotados en una tabla y grabados en video. Como tras la generación de energía había conceptos más avanzados que los que tenía la mayor parte de los alumnos, gran parte del grupo no comprendió en profundidad lo que allí



estaba ocurriendo. Un nivel de ciencias superior hubiera sido necesario para que este experimento hubiera tenido el impacto en cuanto a alfabetización científica que se esperaba del mismo.

- Grupo 7: Cristalización de la sal de mesa (cloruro sódico NaCl). Se prepararon los distintos tratamientos y se esperó 72 horas para apuntar los resultados. Estos se tomaron en una tabla para que la comparación posterior fuera más sencilla. También se tomaron fotografías de los distintos cristales y se realizó una descripción cualitativa de los mismos. Los resultados, parecidos a los esperados, llevaron a conclusiones lógicas y a una buena comprensión del carácter experimental de este tipo de metodologías.

Presentación de los trabajos

En la última sesión de trabajo, los distintos grupos presentaron sus experimentos al resto de la clase, teniendo como guía el trabajo realizado a modo de escrito científico que entregaron al profesor para su posterior evaluación.

La mayoría de los grupos eligieron realizar presentaciones con base informática, y algunos incluyeron en las mismas los distintos soportes digitales en los que habían recogido parte de sus datos: fotografías y vídeos.

Tras la exposición de cada trabajo se abría un turno de palabra en el que se planteaban las dudas y se aclaraban las cuestiones surgidas durante las mismas.

Esta tarea fue bien recibida por los alumnos que participaron más activamente de lo habitual.

La mayor parte de los artículos científicos entregados estuvieron muy bien estructurados, aunque faltó un poco de rigor en las observaciones y el lenguaje empleado resultó demasiado sencillo. La diferencia entre resultado y conclusión, que fue tratada en clase con detenimiento, se respetó en la mayoría de los casos, pero la búsqueda bibliográfica de referencias válidas para el trabajo fue casi nula, y las fuentes referidas fueron, en general, sacadas de internet y en pocos casos revistas científicas o páginas con temática de ciencias.

Conclusiones

Gran parte de los alumnos de magisterio, al igual que una gran porción de la sociedad en general, tiene la idea de que el conocimiento científico se obtiene a partir de procesos complejos y un tanto oscuros que están muy lejos de su capacidad de entendimiento. De



hecho, la gran mayoría de la población no tiene conocimiento de la mayor parte de los términos y conceptos científicos básicos (Alonso et al., 2007).

Así, las conclusiones que estos científicos obtienen aparecen como verdades inalterables e indiscutibles que poco o nada tienen que ver con la manera habitual de pensar o resolver los problemas.

Esta idea de la ciencia como producto acabado, se proyecta en una enseñanza a través de la memorización de definiciones y la realización de pocas experiencias, que tienen como objetivo “comprobar la teoría” (Liguori & Noste, 2007).

El hecho de enfrentar a los alumnos, futuros maestros, a la metodología de las ciencias experimentales de manera directa y práctica, hace que, en primer lugar, se pongan en un nuevo papel en el que son ellos los que controlan el proceso de creación de conocimiento, y en segundo lugar sean creadores de nuevas verdades científicas, demostrables y repetibles, es decir, sean creadores de conocimiento científico válido.

Una de las cuestiones que resultó problemática, fue el escaso conocimiento científico del que disponían los alumnos de magisterio, que les impedía acceder a experimentos complejos, y que en muchos casos generaba una caja negra entre el propio experimento y los resultados, desconociendo las razones últimas de cómo ocurría lo que allí estaba sucediendo. Este vacío, que debería haberse resuelto en la enseñanza media, puede paliarse en la propia enseñanza superior, o bien ser llenado por cada alumno por cuenta propia, siempre que se entienda lo que a cada uno le falta.

En este sentido, es importante reconocer el conocimiento científico como fundamental. De acuerdo con Carrascosa et al (2008), “el profesor que no posee conocimientos de cierta profundidad sobre la materia que enseña, es un profesor inseguro, excesivamente dócil frente a los libros de texto y, consecuentemente, con serias dificultades para introducir cualquier innovación en sus clases”.

Por último, cabe destacar el interés que tendría una última fase en esta experiencia, que se realizaría a posteriori: el intercambio de los artículos generados por los distintos grupos. Así, tras aprender a escribir lo más objetiva y explicativamente posible, los alumnos tendrían que ponerse al otro lado, en el del lector de separatas, e intentar, solamente con las referencias obtenidas del trabajo de sus compañeros, realizar el experimento que en ellas se presenta. Después de realizar esta segunda tanda de experimentos, los grupos tendrían que exponer de nuevo sus resultados y conclusiones. De este modo se aclararía la dificultad de



comunicación que puede surgir entre los distintos grupos, tan habitual en el mundo de la ciencia.

Este tipo de aproximaciones que incluyen valores como aprendizaje autoguiado, el compromiso activo, la multiplicidad de ideas, la valoración personal y la colaboración, son ejemplos interesantes de un entorno de aprendizaje constructivo. Enfatizan conceptos y métodos diseñados para promocionar habilidades como el análisis crítico y las actitudes propias de la resolución de problemas. Se ha observado que la participación activa de los alumnos en este tipo de procesos induce cambios actitudinales y promueve la curiosidad, la motivación y el desarrollo de interés en el tema trabajado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A.V., Manassero, M.A., Díaz, J.A. & Romero, P.A. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la Ciencia: la comunidad tecnocientífica. *Enseñanza de las Ciências*, 6, 331-363.
- Alves Brito, J.Q. & Sá L.P. (2010) Estratégias promotoras da argumentação sobre questões sócio-científicas com alunos do ensino médio *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 9 Nº3, 505-529
- Campanario, J.M. (2004). Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia. *Enseñanza de las ciencias* 22(3), 365-378
- Capecchi, M.C.V.M. & Carvalho, A.M.P. (2000). Argumentação em uma aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 5, 3, 171-189.
- Carvalho, A.M. (2007). Habilidades de los profesores para fomentar la enculturación científica. *Tecné, Episteme y Didaxis*. Número extraordinario, 9-22.
- Carrascosa, J.; Torregrosa, J.; Furió, C. & Guisasola, J. (2008) ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? *Rev.Eureka Enseñ. Divul. Cien.* 5,2, 118-133
- Daza-Pérez, E.P. & Moreno-Cárdenas, J.A. (2010) El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 9 Nº3, 549-568



- Dawson, V.M. & Venville, G. (2010). Teaching Strategies for Developing Students' Argumentation Skills About Socioscientific Issues in High School Genetics. *Research in Science Education*, 40, 2, 133-148.
- Driver, R.; Newton, P. & J. Osborne (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 3, 287-312.
- García, E. (2008). La ciencia y la enseñanza de las ciencias en España: un ejercicio de memoria histórica. *Enseñanza de las ciencias* 26,1, 125-140.
- Kolsto, S.D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28, 14, 1689-1716.
- Liguori, L.; Noste, M.I. (2007) *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar a enseñar Ciencias Naturales*. Ed. Mad.
- Sá, L.P. & Queiroz, S.L. (2007). Promovendo a argumentação no ensino superior de química. *Química Nova*, 30, 8, 2035-2042.





La mejora continua. Enfoque moderno hacia la medición de la calidad en universidades

[REGRESAR](#)

*Autores: MSc Carrillo Martha**
Ing. Vázquez Jennifer
Dr. Villa Eulalia¹

Resumen

En el análisis de los elementos básicos de la gestión de la calidad total (GCT) alcanzan su máximo rendimiento cuando se gestiona y se comparte el conocimiento dentro de una cultura general de mejora continua. Los estudios que los gobiernos de la mayoría de los países del mundo, sobre los programas de las universidades, han centrado más su atención en los problemas relativos solo al control con los procesos de certificación y acreditación. A pesar de las diferencias en el tamaño y la etapa de desarrollo de este sector en los diversos países, se ha llegado a la conclusión de que los métodos tradicionales de control académico no siempre son adecuados para hacer frente a los desafíos del presente tiempo y es necesario crear mecanismo de medición de la calidad modernos que sean más explícitos, eficaces y eficientes, en donde se tenga en cuenta alumnos, profesores, personal interno y empleadores, en el análisis. Esta investigación presenta avances teóricos y aplicativos sobre esta temática que requiere ser presentada a la comunidad académica para su enriquecimiento.

Palabras clave: Gestión por procesos, gestión de la calidad total, calidad en la educación superior, calidad en universidades.

* Estudiante doctoral) Universidad Sergio Arboleda Bogotá D. C. – Colombia E mail: marthacarrillo2007@gmail.com

**Estudiante de maestría) Universidad Sergio Arboleda Bogotá D. C. – Colombia E mail: jenniferva@gmail.com

***Universidad de Cienfuegos Cienfuegos - Cuba E-mail: evilla@ucf.edu.cu

Abstract

Continuous improvement. Modern approach to the measurement of quality in universities. In analyzing the basic elements of total quality management (TQM) reach their peak performance when managing and sharing knowledge within a general culture of continuous improvement. Studies that governments of most countries of the world, the college programs have focused more attention on issues relating only to control the processes of certification and accreditation. Despite differences in size and stage of development of this sector in the various countries, has concluded that traditional academic controls are not always adequate to meet the challenges of this time and is necessary to create mechanisms to measure quality more explicit modern, effective and efficient, which takes into account students, teachers, house staff and employers in the analysis. This research presents theoretical advances and applications on this subject that needs to be submitted to the academic community for enrichment.

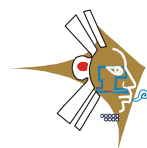
Key words: Management process, total quality management, quality of higher education, university quality.

Introducción

En el contexto de universidades, en la actualidad se ha hecho poco a nivel investigativo, en cuanto a la medición de la calidad del servicio educativo, algunos autores apuntan a la falta de estructura conceptual aplicable al caso particular de la gestión de la calidad en la educación, a lo novedoso de la temática o las diferencias importantes y sustanciales de las características propias que tiene el servicio educativo en comparación con otros servicios de diferente naturaleza. Saber cómo funcionan las iniciativas de la calidad en la universidad y si son efectivas las acciones hacia su mejora, tomando elementos teóricos de centradas en la mejora continua, la gestión por procesos y la gestión de la calidad total.

I. El concepto de calidad en educación

La temática de la calidad siempre ha estado presente en los sistemas de educación superior de todo el mundo y más en estos tiempos, así como los gobiernos quienes muestran gran interés en el desarrollo y la implantación de sistemas de gestión de la calidad en instituciones de diversa índole, en las universidades el fenómeno se repite ya sea la universidad sea estatal o privada.



Aunque, no siempre los sistemas de gestión logran la efectividad que se requiere debido por lo general a la carencia de un enfoque en sistemas que haga la integración entre los diversos conceptos utilizados en las universidades, como lo ha analizado teóricos como (Ishikawa, 1991; Goldratt, 1995; Abel 1995; Harrington, 1997; Cuesta Santos, 2000, Juran & Blanton, 2001 y Lopez, C, 2002), entre otros.

En las universidades existen desde lo organizacional estructuras por lo general son no lucrativas con estructuras rígidas, funcionales, muy complejas y casi siempre con la denominada estructura burocrática profesional como lo analizan autores como (Mintzberg, H 1993; Rama, C., 2004; Vecino Algret, 2004).

Con una particularidad adicional, una total carencia de enfoque por procesos en la gestión y con la latente y permanente necesidad de implantar sistemas de gestión de la calidad en busca de acreditaciones o certificaciones así como la excelencia en su gestión.

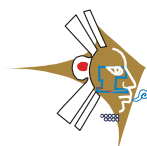
La interpretación objetiva y general de la calidad está basada en la idea que ésta es una cualidad que reside en el objeto y es independiente del sujeto que la evalúa. Pero desde este punto de vista la calidad de un objeto dependerá de la cantidad de características o atributos que el objeto posea.

Es por ello que al hablar de la calidad subjetiva estas se fundamenta en las evaluaciones que hacen las personas, es por tanto “un alto nivel de abstracción más que un atributo específico de un producto” según lo define Zeithaml (1988).

El juicio evaluativo y global que realiza el cliente y en el que se refleja su actitud sobre la excelencia o superioridad del objeto con respecto a sus propias necesidades es conocida como la calidad percibida de acuerdo a autores como (Camisón y Bou, 2000, Camisón, C., Cruz, S., y González, T., (2008)).

Para el caso de los sistemas universitarios se toma de referencia de clientes o usuarios directos e indirectos y establecen incentivos para mejorar la calidad de la enseñanza, la innovación de los programas ofrecidos, la productividad académica y los servicios proporcionados a la sociedad en general, (Massy W and Wilger A 1995).

Por su lado, las universidades comprometidas en procesos de evaluación realizan procesos de autoevaluación y luego se someten a evaluación externa cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de la institución. Pero este proceso de mejora generalmente se debe llevar a cabo a través de la implantación de modelos de dirección estratégica, de nuevas



formas organizativas, de definición de las formas de financiación ligadas a la calidad o adoptando el enfoque de calidad total, (Teeter y Lozier 1991:3; Peña, 1997; Winter, 1991).

Por tanto, para el caso del concepto de calidad aplicado en la educación superior, este puede analizarse de múltiples y variadas formas, considerando como elemento central el proceso de gestión universitaria en la formación del profesional, la educación en posgrado, la investigación científica y tecnológica y la extensión universitaria y la evaluación y acreditación institucionales tan importantes en la actualidad. (Carrillo M, Pons R, Puella M. y Barrios E 2010).

El concepto de calidad en la educación superior puede entonces ser analizado de muchas y variadas formas y corresponde a las universidades realizar estudios en este sentido para no solo aplicar los conceptos modernos sino que estos estén acordes al desarrollo de la institución.

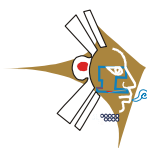
II. En enfoque de la calidad total y la gestión por procesos

La calidad total se puede definir de acuerdo a los teóricos consultados como el resultado más alto de desarrollo dentro de los cambios que ha sufrido el término calidad a través del tiempo. En los inicios se habla de control de calidad y se consideraba la primera etapa en la gestión de la calidad la cual se basa en técnicas de inspección tomadas generalmente de la producción y aplicable a los servicios.

Luego nace el concepto de aseguramiento de la calidad, el cual persigue la garantía de un nivel continuo de la calidad del producto o servicio. Finalmente se llega a lo que se conoce como calidad total, concepto éste, relacionado con el concepto de mejora continua y que incluye las dos anteriores (González, 2002).

Para Dean y Bowen (1994) el enfoque de la calidad total se puede definir mediante tres principios básicos, sobre los cuales se fundamenta la gran mayoría de la bibliografía existente sobre el tema. Estos principios son: la orientación al cliente, la mejora continua y el trabajo en equipo. Sin olvidar la gestión por procesos que más adelante se explica.

En la teoría y la práctica se ha demostrado que para la consecución de los resultados deseados por una institución, es necesario mantener una filosofía de alta calidad, siendo esta condición en muchos casos poco lograda. Casi siempre, a falta de una gestión correcta,



procesos obsoletos, poco enfoque hacia agregar valor en lo que se realiza y ser competitivos, no adaptándose a los cambios, muchas veces sin ser detectados.

Adicionalmente, es necesario para el análisis, entender el concepto de proceso, que no es mas que el conjunto de actividades interrelacionadas entre sí, en forma secuencial que transforman un conjunto de entradas (inputs) en salidas (outputs), sin importar si son bienes o servicios, en donde se utilizan los recursos: Físicos, capital, personal e información, entre otros, como se ve en la figura 1.

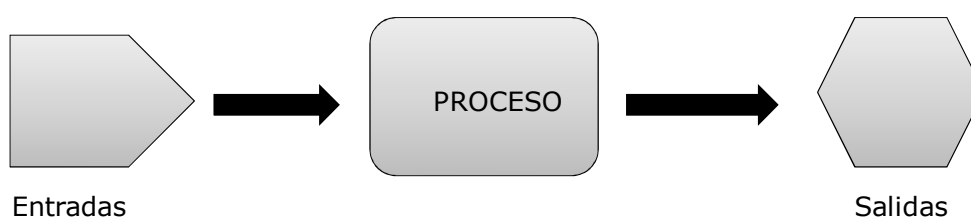


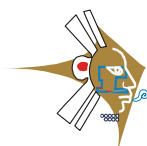
Figura 1. Estructura de un proceso

Las actividades agrupadas entre sí conforman la red de procesos, entender esto permitirá a una universidad centrar su atención sobre áreas de resultados para conocer y analizar y realizar el control de las actividades orientados hacia los resultados deseados.

Por otro lado, la gestión por procesos se define según (Pons y Villa, 2006). como: la diligencia presente en un sistema, para el manejo de variables organizacionales relacionadas con la estrategia, la tecnología, la estructura, la cultura organizacional, el estilo de dirección, los métodos y las herramientas, en interacción con el entorno, encaminada al logro de la efectividad, la eficacia y la adaptabilidad de los procesos, para ofrecer un valor agregado al cliente.

Con el enfoque basado en procesos en los sistemas de gestión hace necesario por tanto, considerar la importancia de llevar a cabo un seguimiento y medición de los procesos para conocer si los resultados que se están obteniendo si cubren los objetivos previstos por la institución.

Al poder ejercer después, un control continuo sobre los procesos individuales y los vínculos dentro del sistema de procesos y lograr conocer los resultados obtenidos en cada uno de los procesos y cómo estos contribuyen al logro de los objetivos generales de la organización. De modo tal, que los resultados de los procesos permitirán centrar y priorizar las oportunidades de mejora en una institución educativa.



Con estos enfoques modernos empleados de forma conjunta y coordinada en las universidades, se tendrá la posibilidad de mejorar el servicio brindado al cliente y obtener resultados satisfactorios.

III. La medición de la calidad del servicio universitario y su evaluación

Un servicio se puede entender como una actividad o conjunto de actividades de naturaleza intangible que se realiza por interacciones entre clientes y empleados y/o instalaciones físicas donde se presta el servicio, con el objeto de satisfacerle un deseo o necesidad de este.

Debido a las características propias que tienen los servicios, la evaluación por parte de los clientes se dificulta y mucho más medirla. Los teóricos mencionan sobre el tema, que el modelo que goza de una mayor difusión es el denominado es el modelo de deficiencias o denominado también, modelo de Gaps definido por Zeithaml, Parasuraman y Berry en donde se define la calidad de servicio como una función de la discrepancia entre las expectativas de los consumidores sobre el servicio que van a recibir y sus percepciones sobre el servicio efectivamente prestado por la institución.

La evaluación del cliente sobre la calidad del servicio está influenciada por la naturaleza de las expectativas y por las dimensiones de la calidad del servicio. Zeithaml, Parasuraman y Berry, (1993, 1996) como se puede ver en la figura 2.

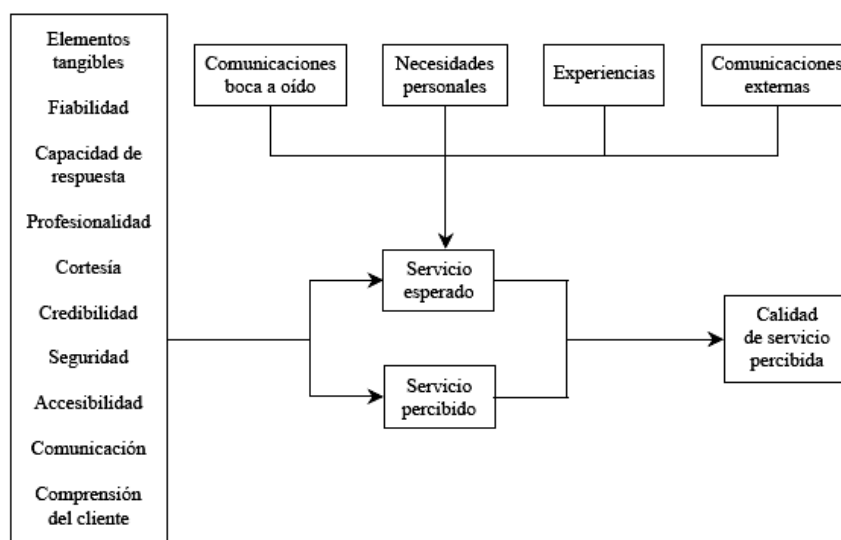
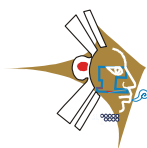


Figura 2. Evaluación del cliente sobre la calidad del servicio y su medición.

Fuente: Zeithaml, Parasuraman y Berry (1993)



La evaluación por tanto es un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, ya que aporta datos, da posibilidad de interpretación y favorece la reflexión institucional y apoya en la toma de decisiones que atienden a los problemas educativos. La evaluación está relacionada en determinar la medida se han logrado los objetivos propuestos y se han utilizado los medios más adecuados para ello, (Montilla et al, 2003).

Según Pérez y Salinas (1998), cualquier estudio de evaluación de la calidad universitaria tiene los siguientes objetivos: permitir a la universidad conocer la calidad de sus actividades y definir planes estratégicos de actuación para mejorar sus actividades, y por otro lado, ofrecer a sus financiadores, estudiantes y sus familias, empresas e instituciones de investigación, entre otras a conocer la información objetiva y fiable del nivel de calidad alcanzado por cada institución.

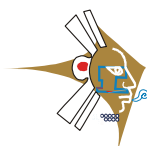
Las evaluaciones pueden ser clasificadas, según quien las realice por lo general pueden ser: evaluaciones internas y externas. La diferencia principal entre ellas radica en quién es realiza la evaluación: si son los propios miembros de la institución, así se denomina autoevaluación, mientras si se trata lo hacen personas de una agencia especializada o comisión externa.

En Colombia, el proceso denominado acreditación institucional del Ministerio de Educación Nacional se puede considerar de naturaleza mixta, ya que está constituida por componentes estatales y por las propias universidades ya sean de naturaleza privada o pública. Dicho proceso es conducido por los llamados pares académicos (como auditores externos) nombrados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Estos pares son profesores académicos en ejercicio de otra institución en donde hacen la labor de evaluador, (Carrillo M, Pons R, Villa E 2010).

El Consejo Nacional de Acreditación CNA, es el encargado de elaborar y sintetizar el modelo de acreditación institucional para las universidades en Colombia. El modelo define los criterios de calidad que dirigen las distintas etapas de la evaluación, los factores o áreas de desarrollo institucional y las características de calidad.

En el modelo de acreditación CNA además de formular las variables e indicadores, establece la metodología y define los instrumentos requeridos, tanto para la autoevaluación, como para la evaluación externa de programas e instituciones.

Pero además, las instituciones no solo requieren realizar procesos de evaluación, necesitan también la adopción de un enfoque de calidad percibida, que considere a



profesores, estudiantes, personal administrativo y de servicios, egresados, y empleadores, lo que constituye una aportación del estudio de la calidad de la educación superior.

Además de entendida la naturaleza de los servicios, así como uno de los medios existentes para el análisis de la calidad se pueden realizar los análisis referentes al servicio prestado por las Universidades.

IV. Discusión

Para asegurar la calidad de la enseñanza en una institución de educación superior es necesario conocer y evaluar aquellas variables internas que afectan la calidad, y definir un procedimiento para la evaluación, de tal forma se pueda medir el impacto de las características que afectan la calidad del servicio en una institución universitaria a través de las percepciones de estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios, de manera que sea posible a partir de su gestión generar a futuro alternativas de mejora en una institución universitaria.

V. Desarrollo

Para definir como realizar la evaluación de las variables internas que condicionan la calidad universitaria, se llevó a cabo la construcción de un procedimiento, que permitiera la evaluación (a partir de la calidad percibida) y definición de aquellas variables que directamente afectan la calidad del servicio en la enseñanza universitaria, que al ser gestionadas podrían contribuir al mejoramiento de la calidad institucional.

El procedimiento para la evaluación de dichas variables propuesto y validado (ver figura 3) ha sido elaborado tomando como referencia el concepto de gestión por procesos, considerada como un elemento clave en la gestión de la calidad dentro de una organización, puesto que la percibe como un sistema interrelacionado de procesos que permiten conjuntamente el incremento en la satisfacción del cliente.

El hecho de evaluar la calidad de la enseñanza universitaria a partir de las variables que interactúan al interior de las instituciones universitarias, conlleva a centrar la atención en la identificación de las mismas dentro de los procesos claves de la organización, quienes contribuyen al logro de los objetivos organizacionales y hacen posible el reconocimiento de la calidad del servicio y la satisfacción en el cliente.

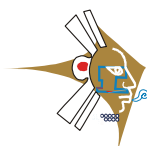
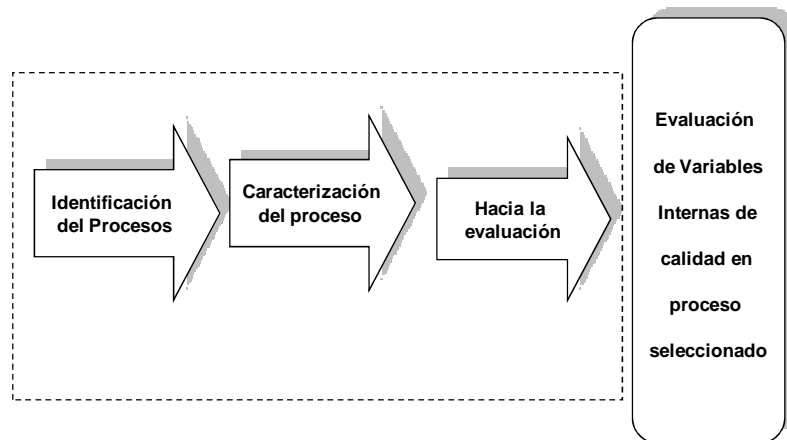


Figura 3. Procedimiento para la evaluación de variables internas en universidades.

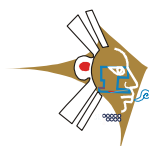


Teniendo en cuenta lo anterior, el procedimiento construido se organiza en tres (3) etapas básicas: Identificación del proceso, Caracterización del proceso y Evaluación de las variables internas en el proceso seleccionado, cada una de ellas con su correspondiente sistema de actividades y herramientas para su diseño y ejecución se describen en la Tabla 1

Tabla 1. Aspectos básicos del procedimiento para la evaluación de las variables internas

ETAPAS	ACTIVIDAD	HERRAMIENTAS
1. Identificación del proceso	1) Definición de los procesos de la Universidad	Trabajo de grupo, documentación del proceso
	2) Identificación y selección de los procesos claves.	
2. Caracterización del proceso	1) Descripción del contexto del proceso seleccionado	Documentación del proceso, datos, trabajo de grupo.
	2) Definición del alcance y requisitos del proceso.	Documentación del proceso, Mapeos de procesos (SIPOC).
3. Evaluación de las variables internas	1) Evaluación y análisis para la definición de las variables internas del proceso seleccionado	Encuestas a estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios.
	2) Identificación de las debilidades del proceso a partir del análisis de las variables internas.	Análisis de Debilidades a partir del análisis de resultados de las encuestas.
	3) Establecimiento de prioridades y propuesta de soluciones.	Trabajo con el Grupo de mejora, aplicación UTI, 5W
	4) Definición de propuestas de mejora para la gestión de las variables internas de calidad.	Propuesta de plan de acción

Adicionalmente, se presenta avances sobre la metodología propuesta señalando los datos, las variables y las técnicas usadas en cada uno de los niveles de la investigación. Para



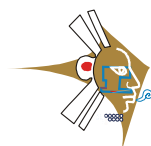
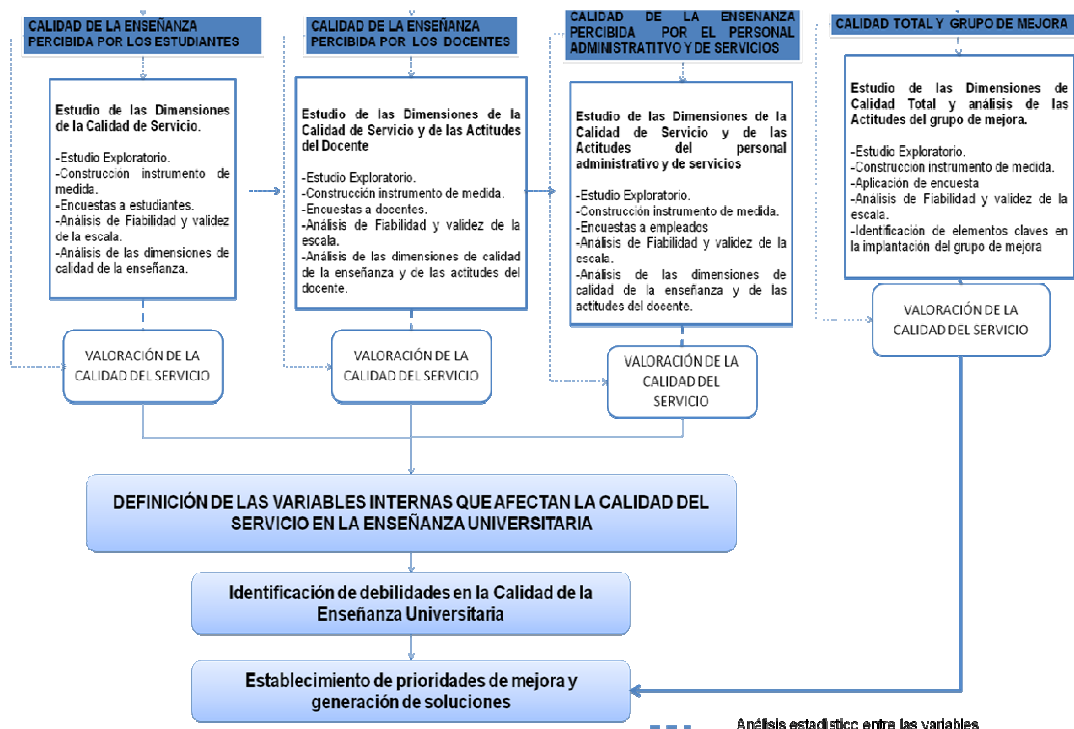
un caso aplicativo de validación se aplicó en dos universidades del país, pero esta puede ser aplicada en cualquier otra universidad.

La investigación consideró la concepción del análisis de las percepciones de los estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio y el grupo de mejora (expertos en calidad de la universidad escogida).

El fin último y principal del estudio, es el de definir en primera instancia las variables internas que afectan la calidad de la enseñanza universitaria, para ello se desarrolló una metodología, la cual sigue una a una las etapas que permitieron el cumplimiento del objetivo de la investigación como se presentó en la tabla 1.

La metodología para el desarrollo de la investigación se presenta en la figura 3 se muestra lo considerado para el análisis en esta investigación, abarca los aspectos de evaluación y mejora de la calidad en la enseñanza universitaria en el proceso de Gestión de la Formación Académica, tomando como referencia las percepciones del personal de contacto (docentes y personal administrativo) y usuarios directos (estudiantes) con los que cuenta la universidad.

Figura 3. Estructura de la metodología



Después de definida y validada la metodología se identificaron los aspectos más importantes de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria que serían incluidos en el diseño de los instrumento de medición; y junto al análisis de la literatura existente sobre la calidad del servicio y de la enseñanza por parte del equipo investigador para poder definir las variables de calidad.

Los atributos identificados en dicho proceso, hacen referencia a distintas particularidades de la calidad de la enseñanza recibida por los alumnos, los profesores y los empleados, algunos de ellos son las actitudes de los docentes, el nivel de conocimientos y la capacidad que tienen para transmitir sus conocimientos, la dedicación del estudiante en el aprendizaje, el interés por los cursos que se imparten en la carrera, los mecanismos de evaluación, la adecuación de las instalaciones, los recursos de apoyo empleados para la docencia, la capacidad de las aulas y los horarios de clase., entre otros , como se pueden ver en la tabla 2:

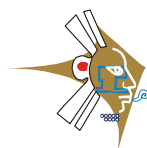
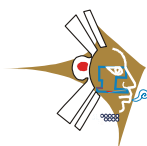


Tabla 2. Variables de calidad aplicable en universidades

ítem	ALGUNAS VARIABLES DE CALIDAD ANALIZADAS	PERCIBIDA POR
1	Infraestructura de las aulas de clase	Estudiantes
2	Modernidad de los equipos de laboratorio, salas de computo	
3	Suficiencia en los recursos bibliográficos	
4	Planta física general para los estudiantes	
5	El material de apoyo para las clases	
6	Apoyo del docente hacia el alumno en el aprendizaje	
7	Atención de los docentes a sus alumnos	
8	Comunicación entre profesores y estudiantes	
9	Conocimientos teóricos y prácticos del docente	
10	Pertinencia de los requisitos de ingreso a la universidad	
11	Número de estudiantes en el aula	
12	Proporción del currículo entre lo práctico y la teorías	
13	Suficiencia en los contenidos de las asignaturas	
14	Duración de la carrera profesional	
15	Desarrollo de actividades de bienestar universitario	
16	Formación en lenguas extranjeras	
17	Acceso a redes y tecnologías de información	
18	Horarios de clase convenientes para los estudiantes	
19	Sistemas de evaluación adecuados	
20	Material bibliográfico suficiente	
21	Autonomía en las labores desempeñadas	Empleados
22	Desarrollo de las capacidades	
23	Realización en trabajo	
24	Ambiente de trabajo	
25	Seguridad en el trabajo	
26	Remuneración salarial	
27	Actitud del Docente	Profesores
28	Nivel de conocimientos	
29	Capacidad de transmitir los conocimientos	
30	Desarrollo profesoral	
31	Motivación interna	
32	Percepción prestigio de la universidad	
33	Sentido de pertenencia	
34	Adecuación de las instalaciones	



Al ser este estudio un caso de aplicación en la institución escogida para aplicar la metodología propuesta de investigación se seleccionaron 6 programas de los 15 programas de Pregrado que ofrece la institución, para la recolección de la información y los datos.

A partir de del procedimiento que permite la evaluación y definición de aquellas variables que directamente afectan la calidad del servicio en la enseñanza universitaria; dicho procedimiento se elabora tomando como referencia La Gestión por Procesos, considerada como un elemento clave en la Gestión de la Calidad dentro de una organización. Esta fase inicia con la descripción de los procesos que se llevan a cabo en la Universidad toma de referencia y la posterior selección y caracterización del proceso clave sobre el cual se lleva a cabo el propósito de la investigación.

Con la metodología desarrollada para la evaluación y posterior definición de las variables que condicionan la calidad de la enseñanza universitaria, a través del análisis de las percepciones de estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios y grupo de mejora de la Universidad escogida.

Adicionalmente el grupo de mejora valido los resultados tomando de referencia el enfoque de Calidad Total en aras de contribuir a la Mejora Continua de la Calidad Institucional a partir del análisis de las variables definidas.

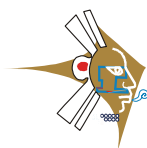
Los resultados generales obtenidos luego de evaluar las variables internas que condicionan la calidad de la enseñanza de acuerdo a las percepciones de los actores involucrados en el estudio, las oportunidades de mejoras detectadas, así como las acciones de mejoras recomendadas, las conclusiones y recomendaciones

VI. Agradecimientos

Los autores agradecen a los estudiantes Lucía Vergara y José Payares por el apoyo en el desarrollo de la presente investigación y a la Universidad Tecnológica de Bolívar por su apoyo económico en el desarrollo de esta investigación lo mismo que el soporte para continuar el estudio por parte de la Universidad Sergio Arboleda.

VII. Conclusiones

Se puede concluir que las Instituciones de Educación Superior no cuentan en la actualidad con procedimientos científicamente argumentados que permitan gestionar proactivamente



los factores y variables de calidad de modo que se puedan medir y monitorear de cómo que sea posible la mejora de la calidad de sus procesos.

Las propuestas metodológicas que haga posible gestionar de manera efectiva y eficaz aquellas variables que inciden directamente en la mejora de la calidad institucional, lo constituye un problema científico, que requiere de una investigación profunda de las herramientas teórica-prácticas y las condiciones concretas en donde van a ser aplicadas.

Y de esta forma, priorizar la asignación de recursos a los procesos, sub-procesos y actividades que aportan valor al cumplimiento de las estrategias y la mejora de la calidad de las Universidades, permitiendo la toma de decisiones de manera proactiva para la mejora continua, con criterios de eficacia (reducción de costos a través de inductores).

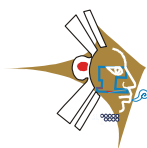
Y contribuir a la elevación de los niveles de satisfacción de los implicados directa e indirecta en su funcionamiento: profesores, estudiantes, personal administrativo y de servicios, egresados y empleadores.

La enseñanza universitaria vista como un servicio de calidad, debe estar encaminada a la satisfacción del cliente, tanto interno como externo, ya que es a quien va dirigido el servicio y la percepción del mismo define si debe considerarse o no de calidad.

La Gestión por Procesos y la Gestión de la Calidad Total constituyen pilares fundamentales para contribuir a la calidad de un servicio a través de la definición de los procesos que lo componen, la mejora continua de los mismos y el trabajo en equipo, teniendo como fin la satisfacción del cliente.

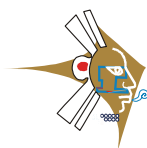
La evaluación de la calidad de la enseñanza y la definición de indicadores para la medición permitirá el análisis de las condiciones actuales del servicio e identificar las áreas de mejora potenciales en las cuales se deben concentrar los esfuerzos.

La utilización de otros modelos como la ISO 9000 o el del Consejo Nacional de Acreditación CNA para procesos de Autoevaluación Institucional y Acreditación y/o Re-acreditación de Programas de Pregrado, es válido y no contradice la presente investigación está más en función de determinar las variables que condicionan la calidad en las Universidades, sin cuestionar los logros alcanzados sino tratar de alinear lo que trabajan las instituciones hacia el interior y poder monitorear los aspectos que condicionan la calidad, para así encaminar los esfuerzos de mejora específicamente hacia dichas variables.

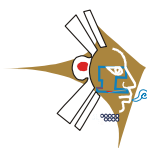


Referencias bibliográficas

- Abel, P. (1995) Política y estrategia de empresa. Diplomado europeo de Administración y Dirección de Empresas. DEADE. C. Habana.
- Carrillo M, Pons R; Puello M. y Barrios P (2010). La Gestión por procesos y la metodología Lean Thinking como estrategia de innovación en Instituciones de educación Superior, 2010
- Carrillo M, Pons R y Villa E (2010) Hacia la mejora en la gestión de la calidad de las instituciones de educación superior. 7 Congreso de Educación Superior.
- Camisón, C. y J.C. Bou. (2000). “Calidad percibida de la empresa: desarrollo y validación de un instrumento de medida”, Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 9(1), p. 9-24.
- Camisón César, Cruz Sonia, González Tomás. (2008) Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas. Editorial Pearson , p 50, 223.
- Cuesta Santos, A. (2000) Gestión de competencias. Editorial Academia. La Habana.
- Dean, J. W. J y D. E. Bowen. (1994). “Management theoru and total quality improvement research and practice through theory development”, Academy of Management Review, 19, No. 3 p 392 – 418.
- Juran, J.M. & Blanton, A.(2001) Manual de Calidad Madrid: Mc Graw Hill. Volumen I. 1730 p
- Harrington, H. James.(1997) Administración Total del Mejoramiento Continuo. La Nueva Generación.Mc Graw-Hill. Colombia. pp 61-75
- Ishicawa, kauru. (1991) Introduction to Quality Control Tokyo: 3ª Corporacion. Japon, Chaptres 1,5,7.
- González, (2002, Julio 19). *Conceptos Generales de Calidad Total*. Extraído el 14 de Junio de 2009 desde <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>
- Goldratt, E. (1995) No es cuestión de suerte. Ed. Díaz de Santos S.A, Madrid, 255p
- Mintzberg, H (1993) El proceso estratégico. Mc Graw Hill. México D.F. 1207p.

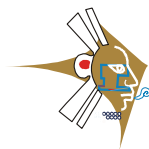


- Montilla, I. (2003). La Calidad de la Enseñanza Universitaria (Caso: Departamento De Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad De Los Andes – Núcleo Trujillo). Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía, Facultad
- Pérez, C. Y J. Salinas, (1998) “El uso de indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria”, Hacienda Pública Española, núm. especial sobre Economía de la Educación, p.157-167.
- Peña, D. (1997) “La mejora de la calidad de la educación: Reflexiones y experiencias”, Boletín de Estudios Económicos, vol. LII (161), p. 202-227.
- Pons, R. & Villa, (2006). Eulalia Gestión de la Calidad. Editorial Universidad de Cienfuegos.
- López, C. (2002) Introducción al Tablero de Comando. Publicado en <http://www.gestiopolis.com>.
- Teeter, D.J., Lozier, G.G. (1991). "Should institutional researchers and planners adopt TQM?", in Sherr, L.A., Teeter, D.J. (Eds), Total Quality Management in Higher Education, New Directions for Institutional Research, San Francisco, CA, No.71.
- Teeter, D.J., Lozier. (1993). Pursuit of Quality in higher education: case Studies in total quality management. Editors Deborah J. Teeter, Gregory Lozier. NDIR # 78 Summer.
- Winter, R.S. (1991). "Overcoming barriers to total quality management in colleges and universities", in Sherr, L.A., Teeter, D.J. (Eds), Total Quality Management in Higher Education, New Directions for Institutional Research, San Francisco, CA, No.71.
- Massy William F and Wilger Andrea K. (1995) “Improving Productivity “ Resource Allocation in Education. Change 27 No 4, pp 10 -20, julio / agosto.
- Rama, Claudio. (2004) El desafío de la Educación Superior en América Latina. Equidad con Calidad. Conferencia magistral. Congreso Internacional Universidad 2004. La Habana, Febrero.
- Vecino Alegret, F. (2004) La universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia magistral. 4to Congreso Internacional de la Educación Superior. Universidad 2004. Habana.
- Zeithaml, V. (1988). “Consumer perceptions of price, quality and value: a means-end model and synthesis of evidence”, Journal of Marketing, 52, p.2-22.



Zeithaml, V, Berry, L. y Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, p 60, 31-46.

Zeithaml, V., Parasuraman, A. y Berry L. (1993). *Calidad total en la gestión de servicios. Cómo lograr el equilibrio entre las percepciones y las expectativas de los consumidores.* Madrid, Díaz de Santos.





Condiciones de trabajo, salud y formación docente: El Taijiquan como disciplina psicocorporal para el desarrollo profesional del profesorado.

[REGRESAR](#)

*Autor**

Mtro. Héctor López Calderón

Resumen

Se señalan los efectos que han generado en la escuela las exigencias de la sociedad, se menciona la importancia del personal docente en la implementación de los cambios que requieren las instituciones educativas. Analizándose las condiciones de trabajo de los profesores y los efectos de éstas en la salud de los mentores. Se hace un breve recuento de los principales padecimientos que presenta éste grupo profesional a consecuencia de su actividad laboral. Reconociéndose la efectividad de la actividad física como auxiliar en el tratamiento de dichas enfermedades. El Taijiquan es presentado como una opción de apoyo al tratamiento médico conveniente, se hace una reseña de sus orígenes, señalándose algunos aspectos importantes de su desarrollo, comentándose la influencia positiva que tiene sobre los sistemas: nervioso, digestivo, endócrino, cardiorespiratorio y musculo esquelético. Es propuesto el Taijiquan como un método para el desarrollo personal y profesional de los docentes, especialmente los que llevan una rutina de vida sedentaria. Se presenta a ésta disciplina como una herramienta de apoyo en la formación continua del maestro, que le permita mejorar su eficacia y eficiencia profesional.

Palabras clave: Taijiquan, condiciones de trabajo, enfermedades de docentes, formación docente

Abstract

It identifies the effects that have been generated in the school demands of society, mentions the importance of teachers in implementing the changes required by educational institutions. Analyzed the working conditions of teachers and their impact on the health of the mentors. A brief account of the chief conditions that presents this professional group as a result of their work. Acknowledging the effectiveness of physical activity as an adjunct in the treatment of these diseases.

* Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Taijiquan is presented as an option to support appropriate medical treatment, provides an overview of its origins, pointing out some important aspects of their development, commenting on the positive influence on the systems: nervous, digestive, endocrine, cardiopulmonary and musculoskeletal. Taijiquan is proposed as a method of personal and professional development of teachers, especially those who lead a sedentary routine. This discipline is presented as a tool to support the teacher training that could improve their effectiveness and professional efficiency.

Key words: Taijiquan, working conditions, diseases of teachers.

Introducción

La escuela es una de las instituciones que más presiones recibe por parte de la sociedad actual, ya que todo el mundo quiere que “cambie y mejore”. Los cambios que se producen en el centro escolar son una consecuencia de cambios que acaecen en su entorno (González, Nieto, y Portela, 2003).

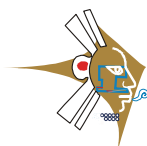
En los últimos años la enseñanza formal ha enfrentado diversos y constantes cambios, generando con ello que entre las instituciones surja la preocupación por mejorar los servicios que le ofrece a su comunidad escolar.

La globalización y sus efectos de cambio e inestabilidad permanente han afectado a las instituciones educativas y a su cultura organizativa, Hargreaves (2005) señala que las nuevas organizaciones en su funcionamiento están más influidas por redes, alianzas, tareas y proyectos, que por roles y responsabilidades formales.

Estos cambios sociales, políticos y económicos que se han producido en las últimas décadas, han colocado a las autoridades educativas y a los profesionales de la educación en la necesidad de desarrollar e implementar nuevas prácticas administrativas en sus operaciones que les brinden la oportunidad de mejorar sus servicios que ofrecen a la comunidad escolar en busca de la calidad educativa.

Una de las prácticas básicas en la educación formal contemporánea es la evaluación, ésta es fundamental para el mejoramiento de las instituciones educativas; pues proporciona información que permite a éstas optimizar sus recursos, procesos y productos.

Diversos son los aspectos que se pueden evaluar en una escuela. El principal es la satisfacción de los clientes o beneficiarios del servicio educativo, las escuelas tienen la función de ser formadoras de los alumnos (González, Nieto, y Portela, 2003), por lo cuál se hace necesario evaluar si dichos beneficiarios reciben los servicios que la institución les ofreció.



Se pueden considerar como beneficiarios a los alumnos, los padres, y las autoridades educativas. Otros aspectos que también se evalúan (Valenzuela, 2005) son: la organización de la escuela y el desempeño de sus docentes, los recursos humanos, materiales y financieros; con los que cuenta la escuela para cumplir con su misión.

Este escenario de acelerados cambios en todas las esferas de la vida social y la tendencia a la evaluación de las instituciones educativas y el trabajo de los docentes, ha permitido (a veces de manera involuntaria) conocer las condiciones en que se trabaja en las escuelas.

Desarrollo

La escuela mexicana está sufriendo múltiples cambios en todas sus áreas (programas, estrategias de enseñanza, materiales didácticos, equipos, formas de organización y administración, teorías, etc.).

Para tener escuelas con calidad que impartan enseñanza también de calidad es necesario tener personal también de calidad (De Moura & Ioschpe, 2007). La mayoría de los programas de formación y capacitación docente, así como las formas de planeación y administración de las escuelas, no consideran las variables psicosociales de los profesionales de la educación.

Saber como vive, siente y piensa el docente es un paso fundamental, para diseñar centros escolares en donde el maestro crezca y se desarrolle como persona; diferentes a las actuales, en donde las condiciones de trabajo, la organización escolar, la cultura y los estilos de liderazgo, en buena medida han influido negativamente en las cualidades y entusiasmo de los profesores (le han alienado). Es necesario tratar y entender al docente como persona que esta formando a otras personas.

Condiciones de trabajo docente

Las condiciones de trabajo de los docentes dejan mucho que desear, La UNESCO (2004) a partir de realizar investigación sobre la vida de los profesores, reconoce que éstos tienen una carga excesiva de trabajo y escaso tiempo para descansar durante su jornada laboral. También se ha encontrado que los maestros realizan múltiples tareas docentes dentro y fuera del horario laboral, también hay que agregar a la apretada agenda de vida del maestro las actividades domésticas y los tiempos de desplazamiento al trabajo.



Las autoridades educativas en su interés por que cambien las escuelas presionan al personal con múltiples actividades adicionales a la enseñanza (Fullan y Stiegelbauer, 1997), generando en los profesores como lo menciona Hargreaves (2005) efectos negativos: incertidumbre, sobrecarga de trabajo, ensimismamiento, simulación, reducción de la reflexión y la metacognición, estrés, baja motivación al trabajo, además de deterioro del interés en sus relaciones con los otros.

Estas actividades extras, muchas veces disfrazadas de trabajo administrativo, son la expresión de la profesionalización docente, pues se supone que la profesión del maestro se va haciendo cada vez más compleja y técnica.

Hargreaves (2005) señala que la profesionalización o intensificación es “simple retórica, una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación dejando que se les exijan cada vez mayores esfuerzos”.

La intensificación del trabajo docente también ha erosionado los derechos laborales, reducido el tiempo de descanso en la jornada, produciéndose una sobrecarga crónica y persistente que reduce lo personal, esto además disminuye la calidad de la enseñanza.

Ejercer como docente implica forzar la voz, estar de pie jornadas completas, exponerse a temperaturas inadecuadas (aulas muy frías o calientes, sin aire acondicionado), con deficiente iluminación y en ambientes ruidosos, incluso utilizar mobiliario inadecuado, viejo e incómodo. Todo ello tendrá a largo plazo incidencia en el bienestar de los docentes.

A tales condiciones laborales se agrega la precariedad de recursos físicos (Villarroel & Wooding, 2005), la inexistencia de salas y baños para maestros (privacidad), el escaso mantenimiento de la infraestructura e instalaciones escolares, la carencia de medidas de protección contra catástrofes y riesgos, la falta de aulas amplias y dotadas de material didáctico pertinente a la población inscrita.

Las condiciones sociales del entorno y las familias de los alumnos son un fuerte obstáculo para el trabajo profesional de los profesores, esto se traduce en problemas de aprendizaje e indisciplina estudiantil. Los docentes también se exponen, dentro y fuera de la escuela, a niveles de violencia cada vez más alarmantes (Villarroel & Wooding, 2005).

Asimismo, el poco valor que la sociedad otorga a la labor docente (Gavilán, 1999) afecta sobremanera la motivación y autoestima del profesorado. Los padecimientos y enfermedades que los mentores reportan principalmente son: gastritis, várices, estrés, trastornos ginecológicos, enfermedades de la columna e hipertensión.



Estos malestares son una fuente de sufrimiento e incapacidad constante que truncan las esperanzas de vida saludable de los maestros.

Son casi inexistentes los antecedentes previos de investigaciones e informes que aborden lo referente a las condiciones de trabajo en su vinculación con la salud docente. Es pertinente señalar que las autoridades educativas no tienen programas compensatorios o preventivos en lo referente a la salud de los profesores. Tampoco se visualiza el tema dentro de las reformas educativas.

En tal escenario, las condiciones de trabajo y salud docente, de ninguna manera pueden comprenderse al margen de los factores inherentes a la calidad educativa, y tampoco deben quedar ausentes de la agenda de prioridades del sistema educativo mexicano (Rodríguez en UNESCO, 2004).

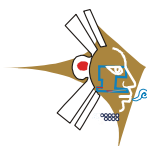
Padecimientos derivados del trabajo docente

Las condiciones de trabajo del docente no son las mas adecuadas, esto incide en la salud del magisterio a largo plazo, esta situación no ha sido suficientemente estudiada y como también se señaló anteriormente, no existen por parte de las autoridades educativas y de los organismos de seguridad social federales y estatales, estrategias sistemáticas para mejorar la salud de los mentores.

Entre las dolencias y/o enfermedades físicas que presenta el magisterio están los siguientes padecimientos (Rodríguez, 2004; Soria y Chiroque, 2004): digestivos (gastritis, colitis, úlceras gástricas y/o duodenales), endocrinos y metabólicos (diabetes), nutricionales (sobrepeso y obesidad), circulatorios (varices e hipertensión), sistema osteomuscular principalmente la columna vertebral (lumbago, ciática, hernias discales), sistema genitourinario (trastornos ginecológicos y cistitis) y del aparato respiratorio (padecimientos de la garganta y resfriados).

Algunos de los principales padecimiento psicológicos que presentan los profesores son (Rodríguez, 2004; Soria y Chiroque, 2004; Villarroel & Wooding, 2005): estrés, síndrome de burn out (algunas manifestaciones de esta dolencia son el agotamiento físico, la depresión, apatía y desmotivación), dificultades de concentración e insomnio.

Existen diversos tratamientos para atender los padecimientos y dolencias arriba señaladas, la medicina y la psicología coinciden en señalar que, el ejercicio físico es una herramienta fundamental para conservar la salud, así como para prevenir y curar enfermedades (Ramírez-Vélez, 2010).



El gobierno mexicano a impulsado la actividad física para prevenir enfermedades y disminuir el sobrepeso, infortunadamente los programas creados para tal fin son confusos y poco difundidos, además de no especificar su sustento técnico y científico.

Se hace necesario replantear la necesidad de una cultura física en las escuelas (Guerrero, 2010), así como el incluir temas en los programas de formación de educadores físicos que les permitan a los futuros docentes ejercitar a adultos, adultos mayores y personas con discapacidad; pues los actuales programas ignoran a estos grupos (SEP, 2002).

Calidad de vida, formación y salud

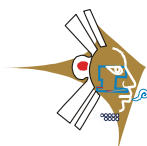
La problemática de la salud docente no se va a resolver solamente diseñando programas de ejercitación física, se hace necesario que los profesores en servicio y en formación se planteen el concepto de calidad de vida dentro de la profesión docente, la OMS (Schwartzmann, 2003) define calidad de vida como la "percepción del individuo de su posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones".

Schwartzmann (2003) señala que a las medidas de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS), aceptadas por diversos grupos de investigadores, implica que éstas sean:

1. Subjetiva, que recojan la percepción de la persona involucrada.
2. Multidimensionales, considerando los diversos aspectos de la vida del individuo, en los niveles físico, emocional, social, interpersonal etc.
3. Incluir sentimientos positivos y negativos.
4. Registrar la variabilidad en el tiempo, la edad, la etapa vital que se atraviesa (niñez, adolescencia, adultez, adulto mayor), el momento de la enfermedad que se cursa, marcan diferencias importantes en los aspectos que se valoran.

La definición de la OMS, hace un aporte extremadamente valioso, al enfatizar la importancia para la auto-evaluación de los factores culturales.

La concepción de calidad de vida en el trabajo, también tiene componentes objetivos y subjetivos. La Dirección del Trabajo del Gobierno de Chile (2002) considera que es la manera cómo las personas viven la cotidianidad en su ambiente laboral. Se considera a la situación laboral objetiva, es decir, las condiciones de trabajo en un sentido amplio, tanto las condiciones físicas como las contractuales y remuneraciones, como las



relaciones sociales que se dan tanto entre los trabajadores, como entre éstos y la parte patronal.

También se consideran los componentes subjetivos como son las actitudes y los valores de los sujetos y las percepciones de satisfacción o insatisfacción que derivan de esta conjunción de elementos.

Las enfermedades de los profesores su atención y prevención, están relacionadas con la concepción que tienen los docentes, las autoridades y la sociedad (urbana y rural) de la calidad de vida de la profesión de educador.

Infortunadamente dicha concepción, no es algo que se discuta formal ni sistemáticamente, ni al momento de la formación inicial del docente, ni durante su práctica profesional.

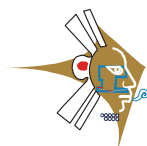
Si se quiere mejorar la calidad de los servicios educativos es menester tener profesionales de la educación con mejor calidad, no solo con mayores y mejores conocimientos y/o estrategias psicopedagógicas, ni simplemente con mayores grados académicos; se requieren educadores que posean competencias personales mínimas para desempeñarse como formadores de los ciudadanos que requiere la sociedad (Segura, 2005).

Estas competencias personales le deben ayudar al docente a comprender y a buscar el desarrollo y evolución de su personalidad, considerando que ésta posee áreas biológicas, psicológicas y sociales. Deben ayudar a reconstruirse al educador como persona permanentemente buscando, a través de esta reconstrucción crecer, ser, actuar y convivir cada día mejor.

En el proceso de realizarse como persona (Segura, 2005), es necesario buscar experiencias que ayuden a crecer (aceptación, confianza, autoestima, retos, etc.) y evitar todo lo que limita dicho crecimiento (ignorancia, egoísmo, indecisión, etc.). Convertirse en persona implica conquistar el autodomínio, autoconfianza y autocontrol; pero éste proceso de autorealización requiere que el docente goce de condiciones de salud mínimas.

La salud (física y mental) del docente no es solamente una asunto individual alejado del contexto profesional, tiene que ver con sus condiciones de trabajo, pero también de manera significativa con su proceso de desarrollo profesional, éste concepto engloba a la “formación pedagógica inicial y permanente del docente”, pero es más amplio que éstos (Sánchez, s/f).

Es un proceso planificado de crecimiento y mejora, que pretende incrementar la satisfacción de la práctica profesional debido a una mayor comprensión de la profesión docente y un incremento de la competencia profesional. Éste proceso debe incidir en el



desarrollo personal del educador, pero también debe estar relacionado con el desarrollo de las instituciones académicas.

El desarrollo profesional no solo debe estar limitado a exigencias externas (sociales e institucionales) sino también debe concebirse como un proceso de formación interior voluntario, que implica la autotransformación del profesional de la educación (Torres, Ruiz & Álvarez, 2007).

Este proceso de formación implica distintos saberes (ser, aprender, hacer y convivir), pero también es necesario incorporar otro saber que le permita al docente entender y aceptar la necesidad de desarrollarse permanentemente y éste es el aprender a transformarse.

Torres, Ruiz & Álvarez (2007) señalan que el aprender a transformarse es “un proceso (saber) del sujeto (ser) que se logra mediante el saber y el hacer en su relación con la realidad que le rodea (convivir) que le permite obtener una coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar”.

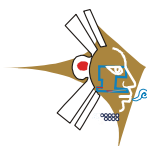
Algunos de los componentes del aprender a transformarse son: aprender a conocerse, desarrollar la autoconciencia, reconocer que el desarrollo personal y profesional deben servir a la sociedad, ser congruente, establecer metas concretas para el mejoramiento personal, cumplir con la obligaciones, corregir los malos hábitos y fortalecer las conductas, valores, sentimientos e ideas positivas.

Lo anterior permite reconocer que la salud de los docentes se puede mejorar en la medida en que los profesores comiencen a plantearse a que calidad de vida aspiran, como debe ser ésta, además de definir y asumir su papel en la construcción de la misma.

El concepto calidad de vida, tiene que ver con factores objetivos y subjetivos, por lo tanto se requiere que se incluyan en sus procesos de formación de profesores saberes que les permitan desarrollarse profesional y personalmente. Se plantea lo anterior porque la dimensión personal matiza e influye en la adquisición de saberes profesionales, pues ambas están interrelacionadas.

Si los procesos de formación docente incluyen aspectos bio-psico-sociales, para el crecimiento personal del educador, éste mejorará su desempeño profesional y por tanto la calidad educativa de las instituciones. Si el profesorado es consciente de que requiere mejorar su calidad de vida y participa activamente en su autotransformación como persona, mejorará significativamente su salud.

Como ya se mencionó el ejercicio físico es una herramienta fundamental en la conservación y la recuperación de la salud.



El Wushu y sus orígenes

Cuando se revisa la literatura sobre ejercitación física en adultos es muy frecuente encontrar que se recomiendan ejercicios que tiene su origen en disciplinas físicas orientales como el Yoga, el Taichi chuan (Taijiquan), el Chikung (Qigong) y las artes marciales asiáticas en general. A través de la práctica se ha encontrado que éstos métodos mantienen y mejoran la salud, ayudando también a prevenir y a curar algunas enfermedades, especialmente a los padecimientos crónico degenerativos.

En este trabajo analizaremos al Taijiquan como un estilo de las artes marciales chinas (Wushu) que puede ser utilizado para mejorar la salud física y psicológica de los docentes, se recomienda ésta disciplina por sus beneficios en la calidad de vida de adultos sedentarios.

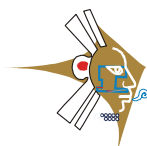
Diversas son las técnicas y artes marciales procedentes del oriente, se distinguen por su efectividad y belleza; así como por los beneficios físicos, psicológicos y espirituales, que proporciona a sus practicantes. La gran mayoría de sistemas orientales de pelea sin armas de fuego tuvieron su origen o han sido influenciados por los estilos guerreros originados en China.

La palabra Wushu (arte de guerra) es un concepto que engloba a las artes marciales tradicionales y modernas de China, en occidente se ha empleado como sinónimo de Wushu, el termino Kung fu (maestría producto de la perseverancia).

Gran numero de sistemas y estilos de autodefensa, salud y competencia agrupada la palabra Wushu. Aunque es casi imposible establecer los orígenes exactos, la antigüedad documentada de las artes guerreras chinas, es superior a los 25 siglos, lo cual nos habla de una disciplina dinámica y en constante evolución (Tung, 1985).

Estas disciplinas son producto de la experiencia, investigación conocimientos e interpretación de la realidad del pueblo chino durante innumerables generaciones, son reflejo de una de las culturas mas antiguas, no son invenciones individuales como lo señalan las leyendas, son un producto social (Diego & López, 1992).

Existe una gran cantidad de estilos y escuelas que integran al Wushu (varios cientos). El Taiji Quan es un estilo del norte de China y es ubicado en la escuela interna por su metodología de entrenamiento.



Historia del Taijiquan

El Taijiquan (Taichi chuan) es un estilo de Wushu, no existe una traducción literal al español del termino, se le define por ejemplo como, “boxeo supremo” (China Reconstruye, 1983), o como “puño del gran fundamento” (Doc Fai-Wong, 1991).

En torno a esta disciplina existen leyendas que le atribuyen un origen divino, esto debido a los beneficios físicos, psicológicos y morales que reporta a sus practicantes.

La génesis de este estilo de combate no queda clara, algunos autores de la sitúan en los siglos XV, XII incluso en el VIII de nuestra era creado por hombres legendarios, pero según investigaciones mas recientes, se ha comprobado su origen en el siglo XVII d.c. en la aldea de Chenjiagou (pueblo de campesinos soldados en ese tiempo), provincia de Henan, considerándose como su fundador a Chen Wanting (Gu Liuxin, 1994).

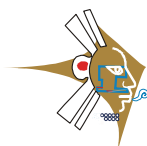
En los inicios del siglo XIX el Taijiquan solamente era practicado por los miembros de la familia Chen en Chenjiagou (Sim & Gaffney, 2002), pero a mediados de esa centuria, un alumno ajeno a esa familia (Yang Luchan) aprende el estilo y lo enseña en la corte de Beijing.

El estilo de la familia Chen se caracterizaba por ser una “mezcla de movimientos vigorosos y suaves. En su ejecución se seguía una trayectoria circular, con saltos y explosiones de fuerza” (China Reconstruye, 1983). Era un sistema básicamente para defensa personal, practicado por campesinos (Silberstorff, 2009).

Yang Chenfu, un nieto de Yang Luchan a fines del siglo XIX, gracias al éxito que había alcanzado el Taijiquan en Beijing decide crear una nueva escuela que pudiera ser fácilmente enseñada a sus alumnos ricos y educados de la corte, este nuevo estilo fue mas relajado, con movimientos suaves lentos y parejos, ritmo continuo y circular, dando origen al sistema Yang, mas centrado en el desarrollo físico y terapéutico que en la pelea.

Esta innovación dentro de la familia Yang, dio pie a la creación de otros estilos por la misma época como son el Wu, la escuela Hao y el Sun. A mediados del siglo pasado los 5 principales estilos Taijiquan coincidían en que éste, además de ser un sistema de combate, es una gimnasia tradicional para preservar y/o restablecer la salud. Esta última faceta ha sido fuertemente fomentada y difundida desde la fundación de la República Popular de China (Diego & López, 1992).

Mao señalaba que se debía “promover la cultura física y los deportes y mejorar la salud del pueblo”, retoma la idea tradicional de que la actividad física es un elemento generador de buena salud, pero ahora para la construcción del socialismo (Tung, 1958).



Las autoridades chinas conocedoras de los beneficios que produce el entrenamiento del Wushu, deciden despolitizar, controlar, organizar y transformar su practica para convertirlo en una actividad masiva mezcla de terapia, folclor, acondicionamiento y deporte.

El Taijiquan no estuvo exento de este cambio, en 1956, la Comisión de Cultura Física y Deportes, integró un comité para crear una versión simplificada del Taijiquan, pues las escuelas existentes hasta ese momento eran demasiado complicadas para la enseñanza a nivel masivo.

Para 1957 el comité mencionado presentó una forma de 24 movimientos cuya ejecución necesita de 3 a 5 minutos (mientras que las tradicionales son de más de 20 minutos), ésta forma a dado la vuelta al mundo, además es considerada como puerta de acceso para el estudio de los sistemas tradicionales (Diego & López, 1992).

Desde entonces muchos centros educativos de China han incluido al Taijiquan en sus planes de estudio y los hospitales lo han implantado como parte de terapias prolongadas.

Por otra parte, el Taijiquan tradicional se empezó a difundir en occidente en la década de los años 60´s del siglo pasado, como parte del interés de los occidentales por la cultura de oriente, es a finales de la siguiente década cuando se difunden las nuevas formas de ese estilo.

Podemos decir que Taijiquan es el sistema de Wushu más difundido y practicado en el mundo. Este gran desarrollo del Taijiquan moderno y tradicional no es producto de un capricho o de la publicidad, sino de la demanda de millones de practicantes que han comprobado en sus vidas los beneficios de esta disciplina; la cual puede ser practicada sin importar sexo, edad o estado de salud.

Su práctica es económica, para alumnos e instituciones, pues no requiere equipos, aparatos o instalaciones especiales, lo único que se necesita es un espacio de práctica (cerrado o abierto) y un instructor capacitado, usándose como equipo básico de entrenamiento ropa y zapatos cómodos.

Ésta condición de entrada lo hace adecuado para practicarse en las escuelas de cualquier nivel educativo y región geográfica, durante todo el año, pues no se requiere inversión en infraestructura o equipo para su práctica.



Fundamentos del Taijiquan

El Taijiquan se originó hace cuatro siglos como un sistema de defensa personal, pero en la actualidad se utiliza principalmente como un método para prevenir enfermedades y mejorar la salud, transformándose también en una estrategia para el desarrollo personal.

Se considera a Chen Wang Ting como su creador (Sim & Gaffney, 2009), este personaje combinó sus conocimientos de artes marciales con las teorías más avanzadas de combate de su tiempo propuestas por el general Qi Jiguang (famoso estratega militar de la época) y también con diversas teorías medicas y filosóficas.

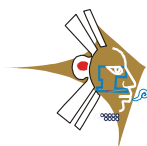
El Taijiquan como método de desarrollo humano se fundamenta en:

1. La filosofía taoísta, principalmente la Teoría del Yin y del Yang (Taiji), ésta proporciona una cosmovisión en donde el universo cambia constantemente a partir de contradicciones internas en todos los procesos naturales y sociales.
2. La Teoría de los Cinco Elementos, la cuál señala que la naturaleza cambia a partir de la generación y dominación de 5 elementos o tipos de energía que se interrelacionan, formando un sistema.
3. Las ideas sobre el cambio y la transformación del universo, contenidas en el I Ching
4. Técnicas terapéuticas y de desarrollo psicofísicas ancestrales, como el Dao Yin (disciplina para la concentración de la fuerza interna) y Tuina (ejercicios de respiración profunda)
5. La medicina tradicional, principalmente la acupuntura.

Características de la práctica

Los métodos de práctica de Taijiquan son esencialmente los mismos en todos los estilos (Li Tianji & Du Xilian, 1991), consistentes en 3 elementos principales: ejercicios para el desarrollo y movilización de la energía interna, rutinas de movimiento o formas (a mano vacía y con armas, así también ejercicios de desarrollo de la sensibilidad y de combate.

Durante el entrenamiento el cuerpo debe permanecer relajado y natural; la mente debe dirigir los movimientos, los cuales deben ser lentos, suaves y ligeros; estos movimientos serán ejecutados en círculos o espirales, de manera continua, pareja y fluida.



Los pies deben permanecer firmemente apoyados en el piso, los desplazamientos se relajaran de manera ágil y ligera, el cuerpo se moverá como una unidad, deben estar coordinadas las extremidades superiores con las inferiores, la respiración con el movimiento, ésta será natural relajada, profunda y tranquila.

El practicante debe sensibilizarse a los movimientos de las extremidades y el tronco, para esto se permanece alerta pero tranquilo, relajado y concentrado.

Beneficios

El Taijiquan al ejercitar la mente y el cuerpo de manera simultánea (Silberstorff, 2009), estimula el cerebro, excita ciertas áreas no usadas cotidianamente e inhibe otras sobreexcitadas. Esto permite a la mente descansar de las presiones diarias, pero también sirve en tratamientos de padecimientos crónicos, pues alivia al cerebro de estimulaciones negativas (molestias o dolores) producto de estas enfermedades (Li Tianji & Du Xilian, 1991).

Al realizar la respiración de manera profunda tranquila y relajada; se incrementan los volúmenes de oxígeno que entran en los pulmones y se mejora el funcionamiento de las vías respiratorias. El Taijiquan puede con su práctica disminuir los padecimientos en la garganta tan característicos en docentes con muchos años de servicio

El movimiento de las extremidades al realizarse en forma suave y circular permite la flexibilidad y fortalecimiento de las mismas, al tiempo que se previenen y alivian, dificultades articulares y tensiones musculares; se incrementa la densidad de los huesos, evitándose la osteoporosis.

Al efectuarse movimientos coordinados y continuos con la cintura y las extremidades, se evitan y mejoran problema posturales, como son la ciática y el lumbago que padecen muchos profesores por permanecer parados al dar clases numerosas horas diariamente y/o por realizar actividades técnico-administrativas, permaneciendo sentados durante mucho tiempo.

También se hace más eficaz la circulación en los órganos, lo cual permite mejorar la digestión estimulando al mismo tiempo al sistema endocrino (Yu Gongbao, 1991), esto ayuda en el tratamiento de gastritis, colitis, úlceras gástricas y/o duodenales; apoyando también en la prevención y atención médica de la diabetes.



El Taijiquan como ejercicio aeróbico de bajo impacto facilita, regulariza y mejora la circulación de la sangre, previniendo enfermedades del sistema circulatorio, como en el caso de las varices e hipertensión.

Es una disciplina ideal para adultos de vida sedentaria (como los maestros), personas de tercera edad, convalecientes y enfermos con padecimientos crónicos.

A nivel psicológico, aumenta en la comprensión y manejo de las emociones, regula la respuesta al estrés, incrementa la vitalidad, mejora las habilidades de pensamiento (lógico y creativo), así como la metacognición, también desarrolla competencias para el mejoramiento personal y la comunicación.

El Taijiquan como herramienta de apoyo para la formación

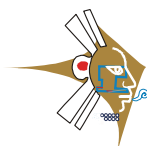
El Taijiquan es una disciplina que puede ser de gran importancia en el apoyo de procesos formativos en profesionales de la educación, porque les ayuda a fortalecer valores fundamentales para el desarrollo de saberes (ser, aprender, hacer y convivir) como son la tenacidad, la tolerancia, honestidad, paciencia, cortesía, moderación, modestia, caridad, solidaridad y la determinación.

También desarrolla habilidades como la observación, hábitos de salud positivos, reflexión, análisis y síntesis, autoconciencia y la resiliencia (capacidad psicológica de recuperarse frente a la adversidad).

La práctica del Taijiquan le proporciona al docente herramientas que le pueden apoyar al desarrollo de sus competencias personales y profesionales, producto de procesos de formación más convencionales. El Taijiquan le proporciona también a sus practicantes una filosofía que enfatiza el equilibrio y la transformación permanente del mundo, esto hace a las personas más receptivas a los cambios y a desarrollar competencias para aprender a transformarse (Torres, Ruiz & Álvarez, 2007).

Silberstorff (2009) señala que el entrenamiento constante y correcto del Taijiquan después de cierto tiempo, desarrolla la paciencia y hace que el cuerpo esté relajado (esto combate el estrés), ésta relajación es generada por el desarrollo de las cualidades físicas, creándose simultáneamente una mente calmada.

Lo anterior lleva a las personas a la búsqueda y desarrollo de un estilo de vida saludable, armonioso y equilibrado; con una mentalidad imperturbable pero flexible. El



autoconocimiento obtenido le permite a los individuos aceptarse a si mismo y a otros, por tanto se desarrolla la autoestima y el amor por los demás y el entorno.

Fuera de China existen pocas investigaciones sobre los beneficios del Taijiquan. A pesar de esta limitación, la experiencia de millones de practicantes por todo el mundo desde hace más de 100 años a comprobado lo arriba señalado; la clave para obtener estos beneficios es la practica diaria, la paciencia, la constancia y la perseverancia.

Conclusiones

Los efectos de la globalización y las presiones de la sociedad han generado cambios en las instituciones educativas, se pretende que los profesores sean cada vez más eficaces y eficientes en su función, infortunadamente éstas pretensiones no toman en cuenta al profesor como persona.

Se olvida que la calidad educativa debe de considerar la calidad de vida de los maestros, el sistema educativo ha olvidado al docente, las condiciones de trabajo de los profesores son muy difíciles e incluso llegan a ser perjudiciales para su salud.

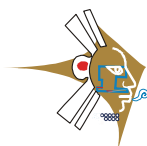
La práctica profesional de los educadores en condiciones precarias como las de nuestro país le genera a los docentes diversos padecimientos físicos y psicológicos, para los cuales el Estado no ha implementado estrategias serias de atención aún.

Para la prevención de las enfermedades de los profesionales de la educación se hace necesario replantear los procesos de formación, para que sean los profesores los que participen en el análisis de su estilo de vida y comiencen a desarrollar competencias que les permitan mejorar su calidad de vida.

Se hace necesario para mejora la calidad educativa que el profesorado posea conocimientos, habilidades y valores; no solo profesionales, sino también personales que le permitan mejorar su práctica docente y su vida personal.

En el trabajo se propone al Taijiquan como un método para la prevención de enfermedades y mejoramiento de la salud, así como también de desarrollo.

Aunque falta más investigación para comprender sus beneficios, la práctica de esta disciplina en todo el mundo aporta evidencia de su efectividad como método terapéutico eficaz y económico, para apoyar los esfuerzos de la psicoterapia y la medicina para combatir los padecimientos que presentan los adultos de vida sedentaria como es el caso de los profesores.



También se propone al Taijiquan como una disciplina de apoyo en los procesos de desarrollo profesional.

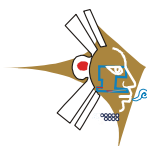
Es pertinente señalar que hasta éste momento, se gastan millones de pesos en tratar de aliviar la problemática de salud de los docentes con los métodos convencionales de la medicina occidental, obteniéndose resultados poco satisfactorios, por el bien de la educación y de los maestros, se hace necesario probar nuevas estrategias de salud, la juventud y niñez mexicana lo agradecerán.

Referencias

- Biblioteca Nacional de Medicina de los E.E. U.U. (2011). Medline Plus, información de salud para usted. Recuperado el 1 de mayo de 2011 de: <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/healthtopics.html>
- China Reconstruye (1983). El Taiji Quan, una forma del Kung Fu. Beijing, República Popular de China: Libros de la Gran Muralla.
- Cl. Departamento de Estudios (2002). Calidad de vida en el trabajo: percepciones de los trabajadores. Cuadernos de Investigación No. 16. Santiago, Chile: Dirección del Trabajo
- De Moura, C. & Ioschpe, G. (2007). La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Recuperado el 1 de mayo de 2011 de: <http://www.oei.es/oeivirt/riel9.htm>
- Diego, R. y López, H. (1992). Programa de Taiji Quan para instructores de pensionados y jubilados. DF, Mexico: ISSSTE.
- Doc Fai-Wong y Hallander, J. (1991). Tai chi chuan's, internal secretes. Burbank, US: Unique Publications.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. Revista Iberoamericana de Educación, No.19 Formación Docente, Recuperado el 23 de abril de 2010 de: <http://www.oei.es/oeivirt/riel9.htm>
- Guerrero, J.(2010). Hacia una cultura física: una perspectiva docente. Revista Mexicana en Investigación Cultura Física y Deporte. Volumen 2, No. 2. Recuperado el 20 de abril de 2011 de: <http://www.conade.gob.mx/Documentos/Ened/Revista.pdf>
- Gu Liuxin (1994). The origin, evolution and development of shadow boxing. Beijing, República Popular de China: Zhaohua Publishing Ouse (Eds).



- González, T., Nieto, J. & Portela, A. (2003). Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos. Madrid, España: Pearson / Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad, Cambian los tiempos cambia el profesorado (P. Manzano, trad.). Madrid, España: Morata.
- Li Tianji & Du Xilian (1991). Guía completa de artes marciales. Madrid, España: Quazar.
- Ramírez-Vélez, R. (2010). Actividad física y calidad de vida relacionada con la salud: revisión sistemática de la evidencia actual. Revista Andaluza de Medicina del Deporte. 2010; 3(3):110-120. Recuperado el 30 de abril de 2011 de: <http://www.elsevier.es/en/node/2088763>
- Sánchez, J. (s/f). El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Plan de Estudios 2002, Licenciatura en Educación Física. Secretaría de Educación Pública, DF, México: Autor.
- Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. Revista Ciencias de la Educación, Año 5, vol. 2, No. 28, Valencia, Julio-Diciembre 2005.
- Silberstorff, J. (2009). Chen. Living Taijiquan in the classical style. MI. US: Singing Dragon.
- Sim, D. & Gaffney, D. (2002). Chen style Taijiquan. The source of taiji boxing. Berkeley, US: North Atlantic Books.
- Sim, D. & Gaffney, D. (2009). The essence of Taijiquan. US: Blurb.
- Soria, J. & Chiroque, J. (2004). Salud del maestro peruano: salud ocupacional docente. Informe No. 23, mayo de 2004, Instituto de Pedagogía Popular. Recuperado el 2 de mayo de 2011 de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19.htm>
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. Ciencia y enfermería. v.9 n.2 Universidad de Concepción dic. 2003. Recuperado el 3 de julio de 2011 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532003000200002&lng=es&nrm=iso
- Torres, A., Ruiz, J. & Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. Revista Iberoamericana de Educación, No. 43/4-10 de julio de 2007: OEI.
- UNESCO (2004). Condiciones de trabajo y salud docente. Recuperado el 1 de mayo de 2011 de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19.htm>



- Valenzuela, R. (2005). Evaluación de instituciones educativas. Distrito Federal, México: Trillas.
- Villarreal, M. & Wooding, J. (2005). Costos de la calidad de vida del profesor y su influjo en el rendimiento de los alumnos. University of Massachusetts, USA. Recuperado el 2 de mayo de 2011 de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19.htm>
- Tung, T. (1985). Wushu. Madrid, España: Debate.
- You Gongbao (1991). Wushu exercises for life enhancement. Beijing, China: Foreign Languages Press.





Metodología para el desarrollo del pensamiento lógico analítico en el contexto algebraico de los números enteros, didácticas emergentes y creatividad docente.

[REGRESAR](#)

*Jackeline Cupitra Gómez**

Resumen

El presente proyecto se ha realizado con el fin de adecuar una metodología para el desarrollo de procesos lógicos analíticos en la conceptualización de operaciones básicas entre números enteros, especialmente generar destrezas significativas en la solución de problemas; estos pueden ser elaborados en un ambiente real, fantástico, y puramente matemático centrados en un contexto no rutinario. Así mismo serán trabajados desde un ambiente participativo, colaborativo y reflexivo en donde se vinculara directamente un segundo componente importante en este proyecto la metacognición, está juega un papel básico ya que se busca que la solución de problemas en el aula sean vistos como un aporte importante para la solución de conflictos en sus diferentes entornos y los estudiantes mejoren su actitud académica, social y reflexiva; siendo reflejada en su ambiente familiar e institucional, reforzadas por medios de apoyo continuos y sistemáticos, integrando de una manera directa aspectos importantes del método de Singapur, en un contexto socio-económico con una marcada vulnerabilidad.

Palabras clave: Lógico – analítico, metacognición, estrategia pedagógica.

Abstract

This project has been to adapt a methodology for the analytical logic process development in the conceptualization of basic operations between integers, especially generate significant skills in solving problems, they can be made in a real environment, fantasy and purely mathematical focus in a non-routine. Also be worked from a participatory environment, collaborative and reflective where a second

* Estudiante: Maestría en Ciencias de la Educación: Línea de investigación en Matemáticas. Universidad del Quindío Colombia - Armenia (Quindío) Cupitra25@hotmail.com

component directly linked to this project important metacognition, is playing a key role as it seeks the solution of problems in the classroom are seen as an important contribution to resolve conflicts in their different environments and students improve their academic attitude, social and reflective; being reflected in your family and institutional environment, reinforced by means of continuous and systematic support, integrating a direct important aspects of the method of Singapore ina socioeconomic context with a marked vulnerability.

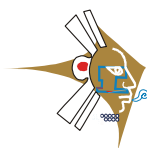
Introducción

Esta investigación está centrada en el estudio de una estrategia metodológica dirigida a la enseñanza de las matemáticas, para el fortalecimiento de procesos lógico- analíticos y el desarrollo integral del estudiante; ésta contribuirá al desarrollo de habilidades y destrezas elementales para ayudar a una interrelación e interpretación adecuada del entorno que le rodea, aplicada específicamente a la solución de problemas matemáticos en la cual se encuentran involucrados los números enteros y su operatividad.

Para este proceso se usará una metodología cualitativa, la cual se aplicará a través de una propuesta didáctica dirigida a estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa “Luís Carlos Galán Sarmiento”, los cuales se encuentran en edades de 12 a 14 años.

Con esta propuesta no sólo se buscan estudiantes competentes en su aspecto operacional, también se busca inducir hacia un adecuado razonamiento, el cual pueda ser expresado e implementado a partir de “su entorno y para su entorno” logrando una apreciación amplia y marcada del mismo, se busca despertar el interés mediante un proceso lógico y estructurado; la metodología que se desea implementar no sólo ayudará a la solución de problemas expuestos en un papel, aplicados a la parte matemática o simplemente algorítmica, también se hace indispensable para el fortalecimiento de valores, evidenciado en la toma de decisiones adecuadas y coherentes para beneficio propio y de los demás; como se puede ver no sólo es una metodología para el desarrollo matemático o algebraico, es una propuesta enmarcada en la integración de otros aspectos relacionados con el diario vivir, se evidenciará en procesos implementados y realizados por los estudiante, sus limitaciones o avances en el mismo, los cuales buscarán el reforzar el aspecto lógico – analítico con respecto a los procesos algebraicos en los números enteros.

Los aspectos aquí señalados no solo se realizarán con el fin de formar una persona matemáticamente competitiva, también se busca direccionar al individuo hacia un



mejoramiento de competencias, destrezas y guiarlo de manera implícita hacia un manejo adecuado de sus emociones personales e interpersonales, involucrando de alguna manera el proceso de la metacognición en el aula de clase.

Presentación

En las políticas generadas a nivel internacional, se propone la idea de reforzar los conocimientos, destrezas y procesos lógicos de los estudiantes mediante la resolución de problemas (Informe Cockcroft, 1982, School mathematics in the 1990's ICMI Study series, 1986; Perspectives on Mathematics Education, 1985; y los documentos elaborados por el NCTM); así mismo se plantea la necesidad de desarrollar propuestas novedosas que giren en torno a implementaciones didácticas, las cuales vinculen el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. En Colombia se han implementado diversas ideas basadas en la resolución de problemas, las cuales son reflejadas en los lineamientos curriculares de matemáticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos preguntarnos, a nivel de Colombia ¿Porqué tantas dificultades en el desarrollo e implementación de las matemáticas? ¿Por qué se está presentando una deficiencia marcada a nivel de competencias? ¿Realmente se está dando una educación matemática? ¿Los procesos de aprendizaje están vinculados a un desempeño adecuado de metacognición?, son muchas las preguntas que pueden surgir alrededor de tanta incertidumbre, ya que los resultados de competencias realizadas no son para nada alentadoras, muestra de ello son los resultados obtenidos en la prueba PISA, esta deficiencia a simple vista no revierte importancia pero los resultados van mucho más allá de un porcentaje o una medición cuantitativa a nivel comparativo de país a país; es así como se puede apreciar un panorama no muy alentador en el cual pueden quedar entre dicho las modificaciones y mejoramiento de la calidad educativa, de igual manera el verdadero apersonamiento de la crisis en el campo matemático y de las consecuencias que esta puede traer. Lo anterior se puede ver reflejado en el sector económico, la competencia a nivel social y por consiguiente la dificultad para proyectar personas competitivas e innovadoras, capaces de enfrentarse a una economía cada vez más absorbente por consiguiente se presentan dificultades para visionar un país que salga del hermetismo intelectual, investigativo y el cual genere espacios amplios de conocimientos sin importar el sector en el cual se encuentre la persona interesada.



Son muchas las apreciaciones que se hacen en torno al mal desempeño de los estudiantes, incluyendo el aspecto social, pero ¿Será el estudiante quien presenta la mayor dificultad en el proceso de aprendizaje? ¿La apatía por las matemáticas está enmarcada más en una herencia cultural? ¿La historia de la educación será la clave para el mejoramiento del aprendizaje de las matemáticas? ¿Por qué se presenta tanta aversión hacia el estudio matemático? ¿Tendrá igual o mayor culpa las propuestas de enseñanza implementadas por los docentes?. Se puede observar lo complejo de esta problemática, sin embargo los docentes nos encontramos frente a cuestionamientos de igual proporción, ya que en muchas ocasiones no tenemos la conciencia adecuada para realizar una auto-reflexión, esto generado por el temor a las críticas o simplemente por implementar una coraza de “protección”, se presenta apatía a capacitaciones o actualizaciones, lo cual genera daño al desarrollo y creación de procesos que permitan formar un estudiante auto-crítico. Por consiguiente la metacognición puede ser vista, como un punto de referencia aplicada no solo a estudiantes, sino a docentes de tal manera que se genere la suficiente auto-regulación de procesos que direccionen el rumbo que se necesita en la educación matemática.

1. Justificación

La presente investigación se realiza con el fin de contribuir al desarrollo integral del estudiante, generado en un contexto lógico – analítico, el cual será integrado con la conceptualización algebraica en los números enteros; con el fin de fortalecer su pensamiento en una forma estructurada y ordenada, ya que en la actualidad se vienen presentado dificultades altamente significativas en la solución de problemas especialmente utilizando el concepto de número entero.

La idea principal es mejorar la enseñanza de la resolución de problemas, fortaleciendo el adecuado desarrollo del estudiante en la toma de decisiones, inducirlo a la pérdida del temor a equivocarse formulando un planteamiento de base, generar pensamientos propios, y dirigirlo hacia un proceso lógico mas adecuado el cual puede ser enmarcado en su entorno.

Como las matemáticas son de gran apoyo en la estructuración del pensamiento humano, se hace necesario buscar fuentes de apoyo para intensificar la búsqueda de nuevas estrategias utilizadas en la elaboración de metodologías, competentes en el fortalecimiento de las matemáticas y su desarrollo contextual, logrando un mayor acercamiento e integración por parte de los estudiantes en su parte lógica, conceptual, analítica, es decir,



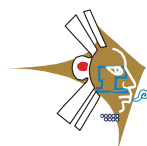
el llevar al estudiante hacia el desarrollo de un pensamiento estructurado, así como el poder aplicar dichos conocimientos en beneficio de su entorno.

En general se presenta dificultad para dar solución al desarrollo de un problema matemático con enteros ya que no se tienen muy claros los preconceptos, si se trabaja adecuadamente en la parte algebraica se cae en el problema de no entender como contextualizarlos en diversas situaciones. Los problemas mas evidenciados en los estudiantes de grado séptimo son: inseguridad al decidir el tipo de operación que debe realizar para dar solución a determinado problema, deficiencias en la parte estructural y secuencial del problema, análisis lógico- matemático deficiente y por consiguiente se presenta el temor a proponer o dar a conocer una posible respuesta, impidiendo de esta manera un desarrollo competente del estudiante. En el siguiente caso se presentan unas preguntas relacionadas con la elaboración o desarrollo de un problema matemático, Las evaluaciones de matemáticas y lenguaje de los grados tercero, quinto, séptimo y noveno realizadas entre 1997 y 1999, a nivel nacional.

“En los grados 7º y 9º se realizaron preguntas de respuesta abierta para evaluar la capacidad de los estudiantes para formular y resolver problemas. Los resultados aunque no se representan de manera desagregada por departamento o ciudad, muestran que para la gran mayoría de los estudiantes proponer un problema es presentar un grupo de operaciones para resolver en este sentido, los ejercicios y los problemas no se diferencian y, por tanto, no representan retos que les permitan la búsqueda de estrategias o planes de acción no usuales. Son, simplemente, herramientas para la consecución de resultados y para el afianzamiento de ciertas prácticas”¹.

Es así que se puede deducir que este problema nos viene afectando desde hace mas de una década, por lo anterior se hace necesario realizar una investigación que ayude al desarrollo de una estrategia metodológica que aporte el mejoramiento a la solución de problemas desde la parte lógica – matemática, conceptualizando las operaciones básicas de los enteros, de tal manera que el estudiante se vea motivado a conocer mas de los procesos matemáticos, sus diversas aplicaciones en el contexto y los aportes que estos brindan en la solución de problemas. También se hace necesario que el estudiante evidencie y reconozca sus propias fortalezas y debilidades; de esta manera se implementaran procesos adecuados a las diferentes situaciones, los cuales el estudiante aprovechará para reforzar y mejorar sus conocimientos.

¹ www.mineducacion.gov.co, revista, Página 10.



2. Estado del arte

Existen teorías y propuestas acerca del desarrollo del pensamiento lógico – analítico en las matemáticas, también de como piensan los niños a determinada edad y del proceso de metacognición como auto regulador y desempeño en la sociedad. Estos estudios se han realizado a través de la historia por grandes investigadores e interesados en el mejoramiento de procesos cognitivos y personales del ser humano a nivel intelectual, académico, biológico e incluyen la interacción con factores ambientales.

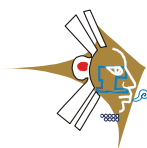
A continuación mencionaremos algunas investigaciones relevantes para nuestro trabajo.

1) Como aprenden los estudiantes

Es Jean Piaget quien establece una serie de estadios secuenciales los cuales se evidencian de acuerdo a la edad de la persona (niño o adolescente). A continuación se realizara una descripción de cada estadio:

- Estadio de la inteligencia Sensoriomotriz o práctica (1 y 2 años): es donde se aprecia las primeras acciones y reacciones de afectividad. En este estadio no se puede hablar del lenguaje y pensamiento estructurado dentro de un orden adecuado de ideas.
- Inteligencia Intuitiva (2 a los 7 años): En esta etapa se expresan los sentimientos espontáneamente sin restricciones, se presenta una dependencia y acato a las normas de los adultos sin mostrar demasiada objeción. Después de los 4 años se presenta una representación más simbólica y se genera el pensamiento intuitivo.
- Estadio de operaciones Intelectuales Concretas (7 a los 11): Nace la sensibilización y aprecio por la cooperación en sentido social y como aspecto moral, es donde se trabajan con mayor facilidad los procesos lógicos y de razonamiento.
- Operaciones intelectuales abstractas, del información personal y de inserción afectiva e intelectual en la sociedad (de los 11 años en adelante): es aquí donde se desarrollan las etapas de operaciones formales logrando la abstracción en contextos observados, y se moldea en forma constante la personalidad incluyendo apersonamiento de conceptos morales.

Los aportes de Piaget brindan la posibilidad de comprender el desarrollo cognitivo del ser humano, intentando proyectar como pueden pensar los niños a determinada edad, y



de esta manera lograr acciones pedagógicas que brinden la oportunidad de fortalecer el desarrollo del individuo en el aula de clase y su comportamiento en sociedad.

A pesar de que los estadios según Piaget brindan un gran apoyo a la labor docente con respecto al desarrollo de acciones pedagógicas, también es cierto que se presentan algunas contraposiciones al respecto, como lo podemos evidenciar en el texto “Algunas Críticas a la Teoría de Piaget²”. Por lo tanto es importante ser objetivos y buscar estrategias novedosas que impacten, pero de igual manera no desconocer los avances logrados a través de las concepciones generadas por grandes investigadores e interesados, participes de una evolución permanente.

2) Procesos Afectivos Importantes en el Aprendizaje de las Matemáticas

En el estudio realizado por Nuria Gil Ignacio, Eloísa Guerrero Barona y Lorenzo Blanco Nieto “El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas” de la Universidad de Extremadura en España, se puede apreciar la importancia que puede generar los lazos de afectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje. También se tienen en cuenta los procesos de auto-reflexión, autoestima, así como los problemas de frustración que pueden llegar a presentar los estudiantes en su vida social, académica y de proyección al no poder ser unas personas competentes en el ámbito matemático, también las posibles creencias que estos pueden generar y transmitir a través del tiempo. Este estudio esta basado en otras investigaciones que han incursionado en el tema sobre actitudes hacia las matemáticas.³

3) Procesos Metacognitivos en las Matemáticas

La metacognición es un aspecto que no puede pasar desapercibido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo ratifica el artículo escrito en la revista del centro de investigación Universidad de la Salle en México, “Educación en Matemática y Procesos Metacognitivos en el Aprendizaje” escrito por Carlos Silva Córdoba en el 2006, allí se explican los diferentes aportes que brindan los procesos metacognitivos y como se clasifican, para la implementación en el proceso de aprendizaje; de igual manera se hace

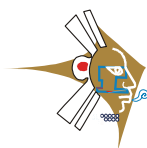
² Tomado de la página <http://www.slideshare.net/adrysilvav/piaget-desarrollo-cognitivo>, 2000.

³ Tomado de la investigación “El dominio Afectivo en el Aprendizaje de las Matemáticas”, Pág. 52.

Página

http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/TeoriaPractEns/VariablesAfectivas/5_DominioAfectAprendMatematica.pdf

web



énfasis en la necesidad en la cual el docente también haga parte de estos procesos como referente puntual en la apropiación de cambios claros y adecuados para el mejoramiento en la enseñanza. También existen investigaciones que fortalecen los conceptos de meta-memoria y meta-atención como procesos inmersos dentro del aspecto cognitivo, a continuación se presentan algunas apreciaciones de estos dos conceptos:

Meta-atención

- Carrasco (1997) Precisa que atender consiste en “seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás “
- Gallego (1997) Propone una estrategia para los docentes en la cual se cambie de lo oral a lo escrito o de lo oral a lo visual de tal manera que se mantenga mayor atención dentro del aula.
-

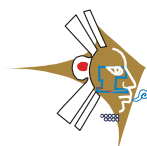
Meta-memoria

- Weinert (1987), define la metamemoria como la capacidad que tiene la persona de reconocer sus limitaciones para memorizar, por consiguiente generar estrategias las cuales ayuden en ha recordar, reforzar y controlar el olvido.
- Flavell (1981), hace referencia a dos categorías importantes; una de ellas es la sensibilidad, la cual maneja las estrategias utilizadas en el momento para recordar algo y las variables que se refiere a los factores que intervienen en el proceso de memorizar.

Por consiguiente es importante desatacar el gran valor académico y constructivo que puede brindar los procesos metacognitivos y propiciar así mismo un cambio positivo de la personalidad del ser humano; en este caso direccionar estudiantes con mejor comprensión y gusto hacia las matemáticas.

4) Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de las Matemáticas

Son varios los aspectos a tener en cuenta a la hora de aplicar o adecuar estrategias con el fin de mejorar la enseñanza de las matemáticas, estas no solo se elaboran para divertir al estudiante también debe existir un fin que conlleve a la comprensión adecuada de los conceptos a tratar. Por esta razón se hace necesario tomar referencias de estudiosos del tema a través del desarrollo educativo como lo veremos a continuación:



- Gabaldon (1987), el bajo rendimiento de los estudiantes se debe a la inadecuada orientación por parte del docente.
- Peñalosa (1986), las dificultades se presentan debido al desconocimiento de los preconceptos que poseen los estudiantes.
- Solórzano (1991), Es muy importante tener en cuenta el currículo, así como el contexto del estudiante enmarcado en lo sociocultural.

Es importante el desarrollar estrategias metodológicas que brinden espacios significativos en las matemáticas como lo muestra una investigación realizada en Venezuela en la U.E.N. Antonio Arraiz (Unidad Educativa Nacional), en la cual se propone el crear una estrategia mejoradora la cual ayude a mejorar el rendimiento académico en las matemáticas a estudiantes del grado séptimo, fortaleciendo el desarrollo enseñanza-aprendizaje.

Según Francesc Vicent Nogales maestro de la pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje dice que “el alumno es el auténtico motor de su aprendizaje y nosotros, los educadores, somos surtidores de gasolina para que el motor no se pare”. Es así como vemos reflejado un trabajo extenso alrededor de la educación y complejo para el desarrollo del individuo.

5) La Resolución de Problemas en las Matemáticas

Así como George Polya dice que “Resolver un problema es encontrar un camino allí donde no se conocía previamente camino alguno, encontrar la forma de salir de una dificultad, de sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado, que no se consigue de forma inmediata, utilizando los medios adecuados.” y por otra parte P. Halmos asegura que “Lo que se puede enseñar es la actitud correcta ante los problemas, y enseñar a resolver problemas es el camino para resolverlos (...). El mejor método no es contarles cosas a los alumnos, sino preguntárselas y, mejor todavía, instarles a que se pregunten ellos mismos”. También se puede apreciar el gran aporte brindado e iniciativa que han generado en investigaciones a nivel de aula, con respecto al desarrollo de las matemáticas y su fortaleza en la solución de problemas, como un método estructurado del pensamiento y de su aplicación en el entorno.

En la actualidad la resolución de problemas matemáticos es tomado como la base fundamental a nivel mundial, ya que las matemáticas son un lenguaje universal las técnicas de la resolución de problemas se han convertido en uno de los principales complementos



para este lenguaje teniendo en cuenta que se toma como la fortaleza principal para el desarrollo lógico, analítico, organizado de esta estructura. así:

- En libro de Hofstadter, Gödel, Escher y Bach, se dice que «las capacidades básicas de la inteligencia se favorecen desde las Matemáticas a partir de la resolución de problemas, siempre y cuando éstos no sean vistos como situaciones que requieran una respuesta única (conocida previamente por el profesor que encamina hacia ella), sino como un proceso en el que el alumno estima, hace conjeturas y sugiere explicaciones.

- M. de Guzmán (1984) comenta que «lo que sobre todo deberíamos proporcionar a nuestros alumnos a través de las matemáticas es la posibilidad de hacerse con hábitos de pensamiento adecuados para la resolución de problemas matemáticos y no matemáticos. ¿De qué les puede servir hacer un hueco en su mente en que quepan unos cuantos teoremas y propiedades relativas a entes con poco significado si luego van a dejarlos allí herméticamente emparedados? A la resolución de problemas se le ha llamado, con razón, el corazón de las matemáticas, pues ahí es donde se puede adquirir el verdadero sabor que ha traído y atrae a los matemáticos de todas las épocas. Del enfrentamiento con problemas adecuados es de donde pueden resultar motivaciones, actitudes, hábitos, ideas para el desarrollo de herramientas, en una palabra, la vida propia de las matemáticas.

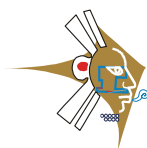
-

3. Planteamiento del problema

Generalmente los procesos lógico-analíticos de los estudiantes son deficientes, impidiendo a su vez el adecuado desarrollo de problemas propuestos, los cuales reflejan debilidades en: la comprensión de operaciones, conocimiento de datos, lenguaje de operaciones, organización de espacio temporal. Así mismo se requiere reforzar y reorganizar el modelo pedagógico actual en la representación simbólica conceptual, la cual está interfiriendo en la transmisión significativa de conocimientos para los estudiantes, y de igual manera se hace necesario implementar aspectos metacognitivos en la enseñanza de las matemáticas ya que en muchas ocasiones son relegados por los espacios limitados de intensidad académica.

El desarrollo de problemas matemáticos con números enteros, está comprendido en tres aspectos fundamentales:

1. La realización de procesos algebraicos donde aparecen cantidades las cuales hay que sumar, restar, multiplicar o dividir, es decir, el cálculo matemático.
2. La lógica natural, la cual esta fundamentada en el análisis, razonamiento estructurado - coherente y una demostración lógica.



3. Dificultad para expresar ideas y dar posibles soluciones.

Se puede observar que la segunda parte esta ligada a la adecuada conceptualización de la primera, pero debido a inconvenientes como: evacuación rápida de un tema, hacinamiento en las aulas, estudiantes cada vez mas dispersos entre otros, vemos que se dificulta en algunas ocasiones llegar a una etapa lógica exitosamente. En la mayoría de las ocasiones se llega al proceso aritmético comprendido con la parte algebraica, pero se pierde el sentido real del proceso, ya que el estudiante debería desarrollar una visión mas generalizada para poder comprender ¿Cuál es el fin de esta operación? ¿Dónde y en que contexto puede ser utilizada? ¿Cómo puede graficar dicha situación?, por consiguiente la parte algebraica debe ser tomada, no sólo como el proceso algorítmico sino como la decodificación del significado.

4. Objetivos

Objetivo general

Implementar una estrategia mejoradora mediante la implementación de recursos didácticos – novedosos, basados en un enfoque pedagógico conocido, para optimizar la enseñanza de la lógica y fortalecer procesos metacognitivos en las matemáticas a estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa “Luís Carlos Galán Sarmiento”, de la ciudad de Armenia.

Teniendo en cuenta el desarrollo educativo de las matemáticas se busca realizar un análisis de los procesos lógicos de los estudiantes, al interactuar con los números enteros y analizar las dificultades que estos presentan para ser modelados en un contexto dado; por otra parte generar estrategias que ayuden al desarrollo de estos aspectos. En el mismo sentido se busca integrar procesos de metacognición en el desarrollo de dichas estrategias, intentando mejorar el desempeño formal del estudiante y su desempeño en sociedad realizando una simbiosis en el campo matemático – cognitivo; tomando un rumbo ya iniciado por estudiosos e interesados en el mejoramiento de la educación matemática y visionando los aportes que estos pueden brindar al desarrollo intelectual y estructurado del ser. La anterior experiencia puede dar la sensación de una vía “fácil”, pero la idea es lograr un impacto tal que pueda ser implementado en los diferentes niveles de las matemáticas en el cual se obtenga una apreciación y evidencia de cambio significativo en los aspectos actitudinales y académicos del estudiante.



Así mismo se hace necesaria la opción de enriquecer el lenguaje matemático e implementarlo con un adecuado lenguaje materno. Y de una manera adecuada ofrecer la oportunidad de reflejar los conocimientos matemáticos no solo en la solución de problemas en una forma algorítmica ágil, sino enmarcado en la toma adecuada de decisiones siendo evidenciada en su diario vivir.

Objetivos específicos

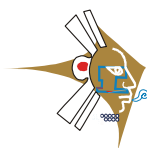
- Adaptar propuestas didácticas donde se implemente la solución de problemas en los cuales estén fundamentadas las cuatro operaciones básicas en los enteros y contribuya de esta manera al desarrollo del pensamiento lógico analítico.
- Experimentar la propuesta en aula con grado el grado séptimo, cuyas edades se encuentran entre 12 y 14 años.
- Analizar los resultados dados de las guías elaboradas, bajo la teoría de situaciones didácticas.
- Promover el desarrollo de problemas planteados por los estudiantes, socializarlos, compartirlos para intercambiar ideas y complementarlos.
- Formar un banco de problemas matemáticos solucionados con operaciones matemáticas relacionadas con los números enteros (suma, resta, multiplicación y división), realizadas por los estudiantes del grado séptimo. Al cual tendrán acceso otros estudiantes que deseen trabajar en su desarrollo o profesores interesados.

5. Marco teórico

Para el proyecto que se desea realizar se toman como base algunas teorías, propuestas ó investigaciones planteadas las cuales soportan de algún modo la investigación realizada, es decir, existen aspectos que se pueden ajustar para el desarrollo del presente proyecto.

1) **Pierre Van Hiele** (1957-1984), Propuso cinco fases de enseñanza, las cuales el docente puede implementar para lograr un mejor resultado por parte del aprendizaje del estudiante. Estas están fases son:

- Información: es la fase en la cual el estudiante explora el material dado por el docente, y este a su vez orienta al estudiante para que trabaje con el material de una forma dinámica (por medio de preguntas).
- Explicitación: el estudiante expresa su experiencia con el material utilizado y lo realiza mediante un vocabulario adecuado.



- Orientación libre: mediante nuevas actividades el estudiante explora un nuevo lenguaje y una nueva investigación, sobre el material utilizado.
- Integración: el estudiante adquiere una apreciación más general sobre el material utilizado.

Aunque esta teoría es implementada en la geometría, se puede utilizar los anteriores procesos para generalizarlos en cualquier rama de las matemáticas, así como los cuatro primeros niveles propuestos por los esposos Van Hiele citados a continuación. Nivel 1, reconocimiento; Nivel 2, análisis; Nivel 3, ordenamiento y Nivel 4, deducción, estos niveles pueden ser aplicados mediante alguna estrategia a los procesos del desarrollo de problemas con números enteros.

2) **Juan D. Godino y Batanero (1994):** su teoría está basada especialmente en el propiciar una nueva conceptualización de lo que es un objeto matemático, significado y comprensión, de la misma manera el estudio de sus relaciones. Se inicia “un enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática, por el papel central que asignan al lenguaje, a los procesos de comunicación e interpretación y a la variedad de objetos intervinientes” (Godino, Font, Contreras, Wilhelmi, 2005).

3) **Daniel Ríos M y otros.** “Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorarlos aprendizajes de sus estudiantes”, es así como toman en cuenta aspectos de integración no solo de los estudiantes y docentes sino de la comunidad institucional y se genera toda una estructura en la cual se visiona el aspecto social, educativo y cultural del país, como se puede apreciar en la siguiente gráfica⁴.

⁴ Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Pág. 4
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3461Rios.pdf>



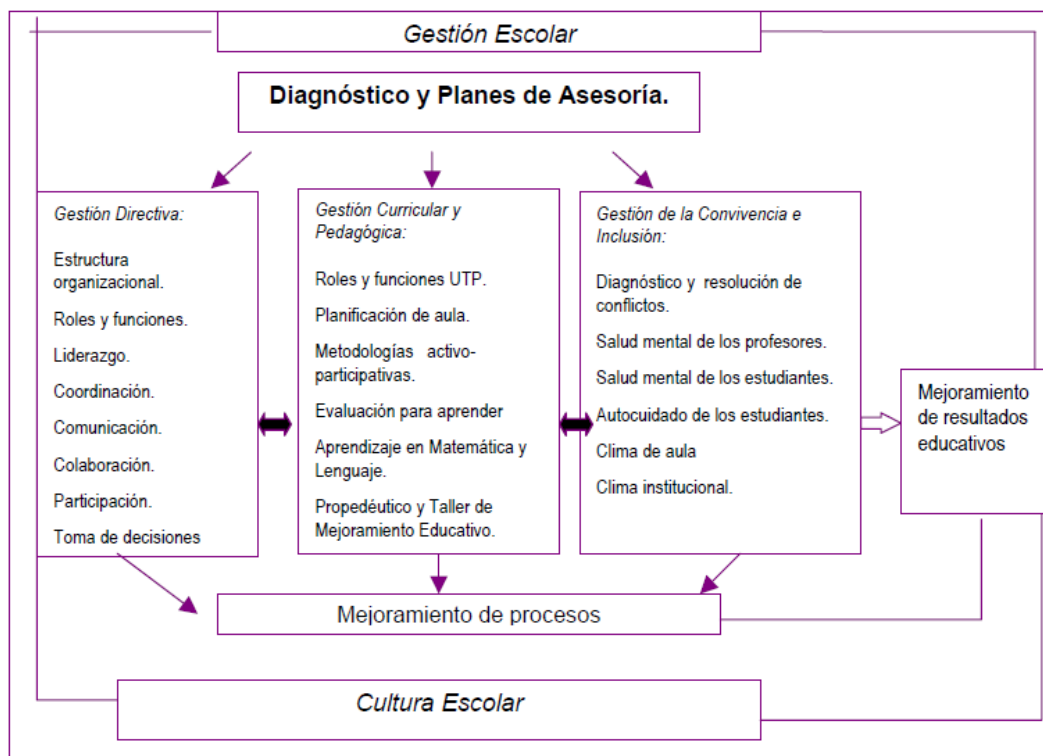
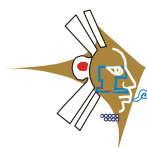


Figura. 1

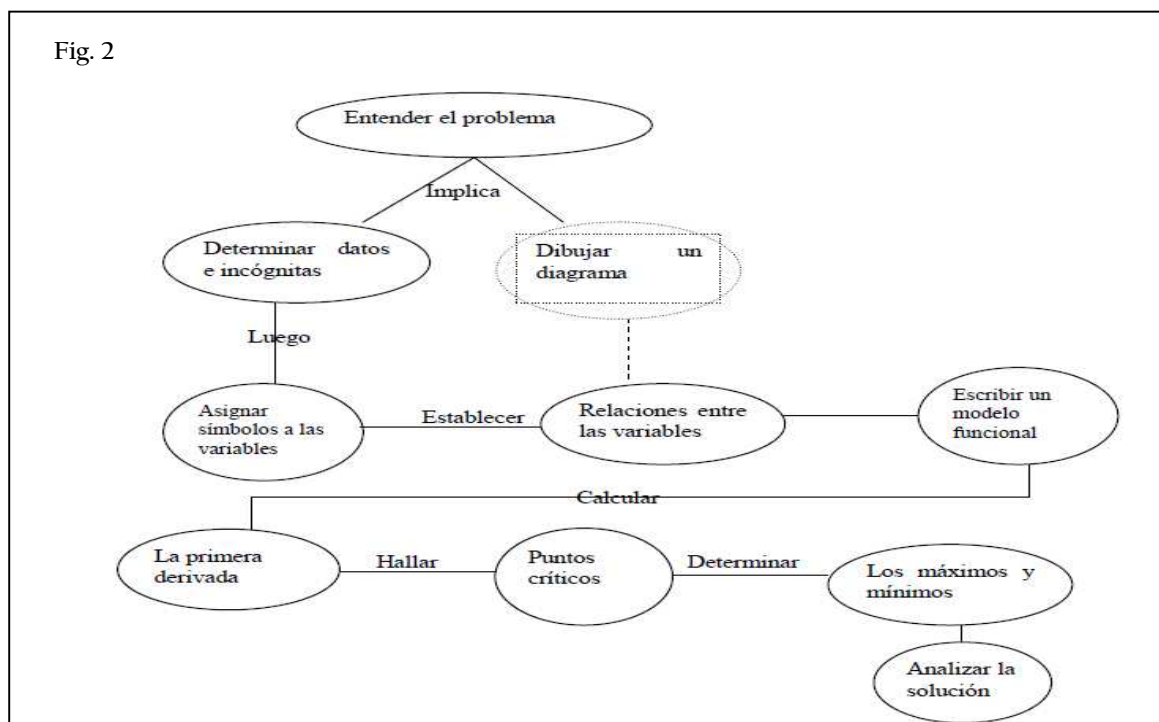
Es así como se trabaja desde la capacitación a docentes, pasando por la inclusión de estudiantes, el trabajo con los que más lo necesite, regulación del trabajo dentro del aula por medio de estrategias y llegar a la resolución de conflictos. Por consiguiente este estudio puede ser un aporte importante a este proyecto, implementándolo desde el desarrollo matemático y comportamental del estudiante, de igual manera es muy adecuado realizar convenios o buscar vínculos con otros estamentos los cuales estén en condiciones de colaborar con el mejoramiento de la enseñanza matemática.

4) **Juan Espinoza (2009):** Aunque su estudio va dirigido a campo universitario también es aplicable en el contexto básico ya que es en las bases de las matemáticas donde el centra las falencias de la mala comprensión al llegar a la universidad y por lo tanto se hace necesario fortalecerlas, es así como toma la resolución de problemas en un aspecto ordenado y estructurado para el compromiso en mejorar el desempeño en el aspecto matemático. En su propuesta toma los pasos de George polya según el libro How To Solve



It y realiza un mapa que muestra los pasos lógicos que deberían seguir los estudiantes para llegar a la comprensión y solución satisfactoria de un problema:⁵

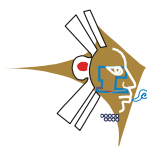
Estrategias para la solución de problemas



Teniendo en cuenta el anterior diagrama es evidente que puede ser tomado para otros casos o temas vistos en diferentes niveles de la enseñanza matemática, ya que se puede generalizar, por lo tanto el aporte que realiza Polya puede servir de guía par el presente proyecto.

5) Schoenfeld (1985): en su libro “Mathematical Problem Solving”, las cuales se derivan de las críticas realizadas al trabajo realizado por Polya, no solo se tiene en cuenta los pasos para solucionar un problema, también se toma en cuenta los recursos (el dominio del conocimiento), las heurísticas (estrategias cognitivas), el control (estrategias metacognitivas) y el sistema de creencias.

⁵ Figura tomada de “Estrategias de Enseñanza para la Promoción de Aprendizajes Significativos” Una visión aplicada desde el punto de vista del cálculo. Ciencia Ahora, nº 24, año 12, julio a diciembre 2009. Pág. 83. <http://www.ciencia-ahora.cl/Revista24/11ESTRATEGIAS.pdf>



Es Schoenfel quien da un valor más equitativo y humano al aspecto de la solución de problemas valorando otros aspectos tan importantes como los procesos cognitivos y metacognitivos, además vinculando el entorno y las creencias de los individuos involucrados en el contexto.

6) **Método de Singapur:** Esta estrategia enfocada en un rigor especial de exigencia, marca la pauta en el desarrollo de habilidades y competencias, está basada en la solución de problemas, entendimiento de gráficas en las cuales se puede manejar gran información y ser solucionada a través de operaciones básicas, de la misma manera se valora el trabajo en equipo y se hace uso de la tecnología y su implementación en el manejo adecuado de información. Seguidamente se realiza un mapa conceptual en el cual se explica como se trabaja el desarrollo de habilidades del pensamiento en este método:

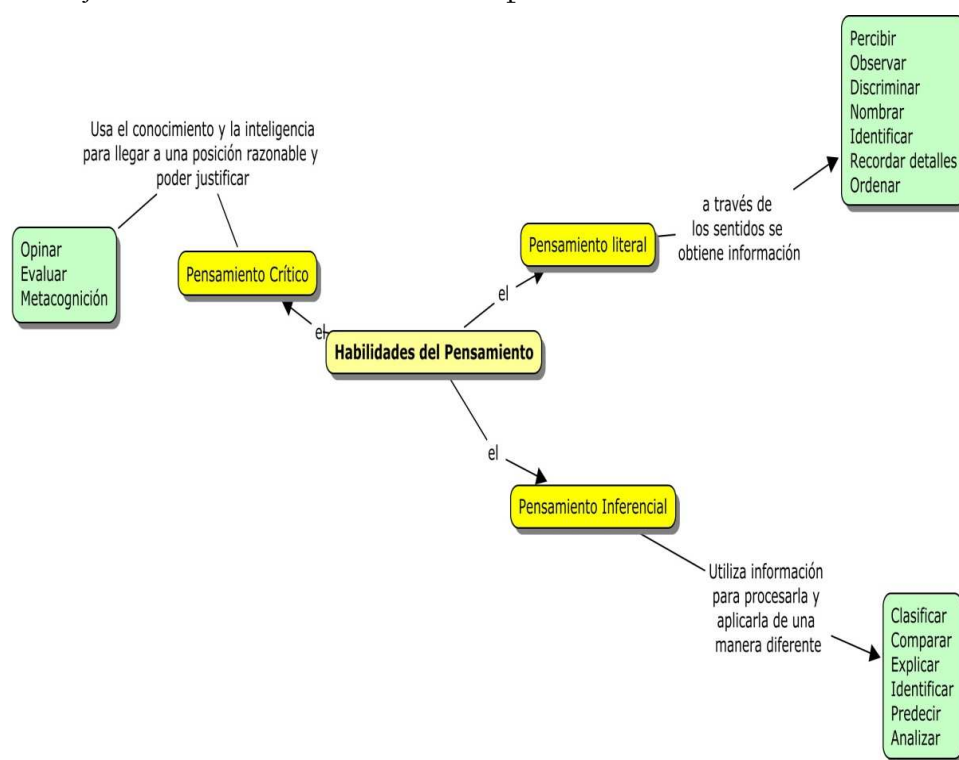
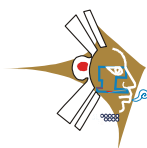


Figura. 3

Para finalizar todos los anteriores aportes son básicos para el desarrollo de este proyecto, integrando cada una de las apreciaciones y adecuando cada uno de ellos de acuerdo a las necesidades que se presenten para lograr un aprendizaje significativo, así como mejorar el desarrollo Lógico – analítico de las matemáticas, visionando seres



competentes, auto-reguladores de sus propios actos construyendo de esta manera un mejor contexto y por consiguiente una mejor sociedad.

6. Hipótesis

Los estudiantes presentan dificultad en la comprensión y resolución de problemas lógico-matemáticos, ubicados dentro del contexto de los números enteros y esto genera inconvenientes permanentes en las aulas de clase.

Entre las dificultades presentadas para brindar una adecuada toma de decisiones en la resolución de problemas se encuentra las actitudes del estudiante, entre las que se destacan:

1. Las fallas reiteradas del procedimiento empleado; hace que el estudiante abandone rápidamente la búsqueda de otras opciones en la parte algebraica o conceptual.
2. El intentar solucionar los problemas dados de una misma manera.
3. El dar soluciones propias, sin tener en cuenta los preconceptos para fortalecer la respuesta.
4. El temor a socializar sus experiencias y posibles soluciones.

Se puede inferir que el desarrollo de una propuesta metodológica dirigida a la solución de problemas con una estructura lógica matemática, implementada en el campo de los números enteros puede ayudar a despertar el interés de los estudiantes, hacia el planteamiento y desarrollo de problemas; sin embargo en muchas ocasiones los procesos solo se quedan ahí porque se desea simplemente abordar contenidos dirigidos a la implementación de algoritmos y definiciones porque la conceptualización queda aún dispersa.

Si brindamos el valor real al conocimiento matemático viéndolo no sólo como conceptos sino como estructuras conceptuales las cuales ayudan al enriquecimiento a lo largo de la vida, podemos brindar a los estudiantes herramientas para que participen del aprendizaje y de esta manera dar un significado real a lo enseñado.



7. Metodología

La metodología de investigación es cualitativa y consiste en la realización de diagnósticos y de análisis a priori. Posteriormente se realizara el análisis de propuestas o situaciones didácticas diseñadas para cada caso, las cuales permitan:

- Diseño, aplicación y análisis de un cuestionario donde se evidencien las dificultades presentadas en procesos algebraicos con los números enteros.
- Implementación de procesos de retroalimentación en el que se puedan fortalecer conceptos algebraicos para un desarrollo operativo - representativo.
- Una observación libre, canalizando las posibles soluciones de problemas con operaciones entre enteros (suma, resta, multiplicación y división) mediante preconceptos adquiridos; es este espacio el docente debe contribuir solo como guía del proceso, sin entrar a imponer su propio criterio.
- Direccionamiento a la imaginación, en la cual el estudiante relaciona sus posibles respuestas con diferentes entornos, implementando los direccionamientos adquiridos en cuanto a términos, conceptos algebraicos, procesos lógicos estructurados.
- Implementación de un razonamiento lógico, en cuanto a la realización de inferencias las cuales tienen una estructura facilitadora para llegar a una construcción elaborada de su proceso y desarrollo de un problema, sin tomar siempre una misma opción de solución para todos los problemas presentados.
- Representación grafica o verbal del problema, se puede relacionar casos presentados en cada estudiante y visualizar los diferentes puntos de vista llegando a un complemento integral.
- Elaboración de problemas, en la cual se encuentran implícitos operaciones con los números enteros; en este paso los estudiantes elaboraran sus propias creaciones mediante problemas originales, intercambian ideas las complementarán y elaboran sus propio banco de ejercicios con posibles soluciones.

Con la anterior metodología, el estudiante debe estar direccionado a la búsqueda de un mejor desempeño en el campo contextual que se encuentra, proponiendo y argumentando ideas coherentes y lógicas relaciones con los procesos algebraicos de los números enteros y su implementación a problemas individuales.



8. Recursos

La propuesta metodológica puede ser abordada desde muchos aspectos, pero se cuentan con herramientas básicas para la elaboración de la misma:

- Antecedentes teóricos.
- Mecanismos de encuestas.
- Conceptualización de las operaciones de números enteros.
- Utilización de métodos audiovisuales para realización de retroalimentación de procesos.
- Implementación de acciones lúdicas – didácticas.
- Experimentación, implementación elaboración de nuevas situaciones o problemas.

9. Resultados esperados

- Los estudiantes deben tener condiciones adecuadas para identificar los diferentes contextos en los que se pueden construir problemas:
 - Rutinarios ya sea en un contexto realista, fantasista o puramente matemático.
 - No rutinarios.
- Comprender y manejar conceptos matemáticos relacionados con los números enteros, teniendo en cuenta su argumentación.
- Plantear, resolver y dar solución a problemas rutinarios donde se involucren las operaciones básicas con números enteros, implementando un adecuado análisis lógico – analítico.
- Plantear, resolver y dar solución a problemas no rutinarios en los cuales se evidencie el pensamiento matemático y su generalización.
- Reflejar la conexión en los procesos metacognitivos desarrollados en los estudiantes y su mejoramiento académico y social.
- Contribuir al la implementación de una nueva estrategia metodológica la cual sea implementada por otros docentes.
- Desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico, analítico y contextualizado con bases sociales integrales.



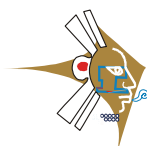
10. Medios de comunicación

Esta estrategia metodológica será dada a conocer:

- Por medio de exposiciones dadas a profesores de la Institución Educativa “Luís Carlos Galán Sarmiento”.
- Un artículo escrito, direccionado a profesores interesados en dicho proceso metodológico.
- Muestra directa a través de página web.
- Ponencias realizadas de acuerdo a cronogramas propuestos en la maestría.

Referencias bibliográficas

- Riverón P. Otoniel, Martín A. Juan A., González C. Idalia, Gómez A. Ángle. Influencia de los problemas matemáticos en el desarrollo del pensamiento lógico. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Riveron.PDF>
- Bertrand Russell. Sobre la importancia de la forma lógica. Revista cubana de filosofía. La Habana, Enero- abril de 1995. Vol. III, número 11 páginas 37-39.
- <http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n11p037.htm>
- Nieto S. José H. Resolución de Problemas Matemáticos. Talleres de formación matemática. Maracaibo, 26 -31, abril de 2004.
- <http://ommcolima.ucol.mx/guias/TallerdeResolucionproblemas.pdf>
- Revista “Estudio de Psicoanálisis y Psicología”. Psicología Cognitiva”. Internet: <http://psicopsi.com/>
- Aldaz H. Nelson M. Metacognición en la Escuela, 2006. <http://www.monografias.com/trabajos34/metacognicion-escuela/metacognicion-escuela3.shtml>
- A. , S. L. (2002). Metacognición: Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Córdova, C. S. Educación en Matemática y Procesos Metacognitivos en el Aprendizaje, 2006.
- <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34202606>



Ferrer Rodrigo. Kant y la Crisis de las matemáticas en la actualidad, 2006.

HYPERLINK "<http://www.monografias.com/trabajos30/kant-logica/kant-logica.shtml>"
<http://www.monografias.com/trabajos30/kant-logica/kant-logica.shtml>

González Rosmari. Estrategias Metodológicas para el mejoramiento del rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas, 2005.

HYPERLINK "<http://www.monografias.com/trabajos25/rendimiento-matematicas/rendimiento-matematicas.shtml>"
<http://www.monografias.com/trabajos25/rendimiento-matematicas/rendimiento-matematicas.shtml>

Espinoza B. Juan. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, 2009.

HYPERLINK "<http://www.ciencia-ahora.cl/Revista24/11ESTRATEGIAS.pdf>"
<http://www.ciencia-ahora.cl/Revista24/11ESTRATEGIAS.pdf>

Gil H. Nuria, Guerrero B. Elóisa y Blanco N. Lorenzo. El dominio Afectivo en el Aprendizaje de las Matemáticas. Nº 8, Vol 4(1), pp: 42-47, 2006.

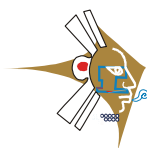
HYPERLINK
 "http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/TeoriaPractE ns/VariablesAfectivas/5_DominioAfectAprendMatematica.pdf"
http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/TeoriaPractE ns/VariablesAfectivas/5_DominioAfectAprendMatematica.pdf

Ríos M. Danie, Maturana C. Daniela, Almonacid A. Claudio y otros. Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estuđinates. (R. I.-a. Educação, Ed.), 2010.

HYPERLINK "<http://www.rieoei.org/deloslectores/3461Rios.pdf>"
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3461Rios.pdf>

Santamaría Sandy. Teorías de Piaget, 2004

HYPERLINK "<http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml>"
<http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml>





El documento recepcional que elaboro ¿qué muestra de mi formación profesional?

[REGRESAR](#)

*Georgina Limón Morales,
María de Lourdes Navarrete Martínez
Guadalupe Romero Domínguez**

Resumen

Para identificar los rasgos distintivos del documento recepcional y su posible relación con la formación profesional del normalista-maestro que lo elabora, en el Centro de Actualización del Magisterio en Tabasco se conformó un equipo de 10 integrantes, y de acuerdo con los Lineamientos oficiales establecidos por la Secretaría de Educación, cada integrante revisó un aspecto de los siguientes: Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente, Tema de estudio, ¿Qué se sabe del tema?, Propuestas didácticas, Resultados, Introducción, Cronograma, Fuentes consultadas, Anexos, y Características tipográficas. Así inició una investigación, que comprende describir la población de 51 documentos recepcionales de la cohorte 2004-2010 de la Licenciatura en educación secundaria modalidad mixta en las especialidades de: biología, español, formación cívica y ética, inglés, matemáticas y telesecundaria. Hasta el momento se han revisado 10 documentos recepcionales, la interpretación de los datos (con la participación de asesores y normalista-maestros en formación) muestran los primeros patrones de contenido y forma, también han generado un ciclo de reconstrucción de las categorías.

Palabras clave: Documento recepcional, Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente. Propuestas didácticas.

Abstract

In order to identify the distinctive features of a “graduated essay” and their possible relation with student-teacher vocational training of whom wrote it, at “Centro de Actualización del Magisterio” Tabasco a ten member team was integrated, and following the official guidelines set up by Department of Education, each member of the team checked up an issue: Teaching personal project of training, professionalization, and

* Institución de adscripción Centro de Actualización del Magisterio,
Correo electrónico. georgylimg@hotmail.com lnavarrete60@hotmail.com bibi_1105@yahoo.com.mx

improvement, Focus subject, What is known about the topic?, Didactic proposals, Achievements, Introduction, Schedule, References, Attached documents, and Typographic characteristics. So that is how this research began and it involves to describe the population of fifty-one “graduated essay” bachelor of secondary education mixed studies to the class 2004-2010, areas: Biology, Spanish, Civic and Ethic training, English, Mathematics, and Telesecondary. At present it has been checked up ten “graduated essay”, the data interpretation (done by teachers and student-teachers) have shown the preliminary content and form patterns, and have generated a reconstruction cycle in the different categories.

Introducción

Esta ponencia esta conformada por Planteamiento del Problema donde se hace referencia a la justificación del estudio, la declaración del problema, los propósitos del estudio, la definición de los términos más importantes, y la delimitación. En el Marco Histórico o Contextual se presenta el estado del conocimiento, y la descripción del lugar donde se realiza la investigación. El Marco teórico está conformado por tres apartados, de cada uno se detalla lo que aporta a la investigación. De la Metodología de la investigación se especifica: enfoque, recogida y análisis de datos. De los Resultados de la investigación sigue un apartado que hemos titulado A manera de conclusión por ser esta ponencia un avance de investigación. Al final se encuentran las Fuentes consultadas y los Anexos.

Planteamiento del Problema

Justificación del estudio

La licenciatura en educación secundaria (LES) plan 1999 se imparte en dos modalidades: la escolarizada y la mixta; esta última se imparte en el Centro de Actualización del Magisterio del estado de Tabasco (CAMT). Hasta la fecha han egresado cinco generaciones, integradas por diferentes especialidades, entre ellas: español, matemáticas, inglés, biología, formación cívica y ética, historia y telesecundaria. Esta egresión ha generado 260 (ver anexo1) documentos recepcionales, los cuales después del examen profesional pasaron a formar parte del acervo de la biblioteca de la Institución.

El contenido de cada documento recepcional (DR) lo pudieron valorar, con más profundidad, tres sinodales y dos asesores; el resto del colegiado que colabora en las LES desconoce lo que en cada uno de ellos se expone.

La presente investigación pretende caracterizar el documento recepcional que se elabora en el CAMT, esto beneficiará a los pasantes de la LES mediante la comparación del proceso formativo que ellos llevaron a efecto durante la elaboración de su DR con el que realizaron otros egresados. A mediano plazo, el beneficio será para el programa de las



diferentes academias de la LES; sobre todo la de 11º y 12º semestre. Y a largo plazo, para la misma academia en otras escuelas normales de Tabasco y del país.

Declaración del problema

El personal que participa en la LES aspira a la mejora continua del servicio educativo que oferta a profesores en formación, para pasar de lo deseado a lo realizado, se requiere tomar un punto de referencia e identificar que tan cerca están de él los resultados que obtiene la Institución, y así determinar y poner en marcha las modificaciones necesarias. En nuestro caso, los documentos básicos de la LES plan 1999 (SEP-DGESPE, 2006) son el punto de referencia oficial, falta identificar de qué forma se está cumpliendo lo establecido en ellos y diseñar en colegiado estrategias encaminadas a la mejora.

Creemos, que el DR es una fuente de información que puede servir para identificar que tan cerca estamos del punto de referencia, ya que en la elaboración del DR el normalista-maestro que egresa de la LES pone en práctica las competencias adquiridas o consolidadas durante su estancia en el CAMT; sin embargo, desconocemos sobre lo que propone en ellos y lo que se lleva a efecto, en todas las generaciones y especialidades de la LES plan 1999.

Esto significa no tener respuesta a preguntas tales como:

¿Cuáles evidencias se encuentran en los documentos recepcionales que den cuenta de los rasgos deseables del nuevo maestro establecidos en el perfil de egreso de la LES plan 1999?

¿Cuáles elementos formativos se encuentran en el documento recepcional por la experiencia docente que implica su elaboración?

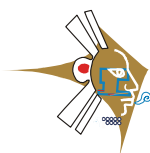
¿Cómo está presente la actividad pedagógica en los documentos recepcionales?

Propósitos del estudio

Se espera lograr al término de esta investigación:

Describir el contenido del documento recepcional, que da cuenta de la formación profesional del normalista-maestro que lo elabora, a través de evidencias factibles de ser sistematizadas.

Reflexionar y establecer en colegiado, normalista-maestros, asesores y directivos que participan en la LES, sobre cómo el documento recepcional da cuenta de la formación profesional del egresado para mejorar dicho proceso.



Definición de los términos más importantes

Consideramos que son tres los términos estratégicos alrededor de los cuales gira esta investigación, los cuales aportan evidencias de la formación profesional del normalista-maestro que lo elabora: Documento recepcional, Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente, y Propuesta didáctica; los cuales se relacionan como se muestra en la figura siguiente.

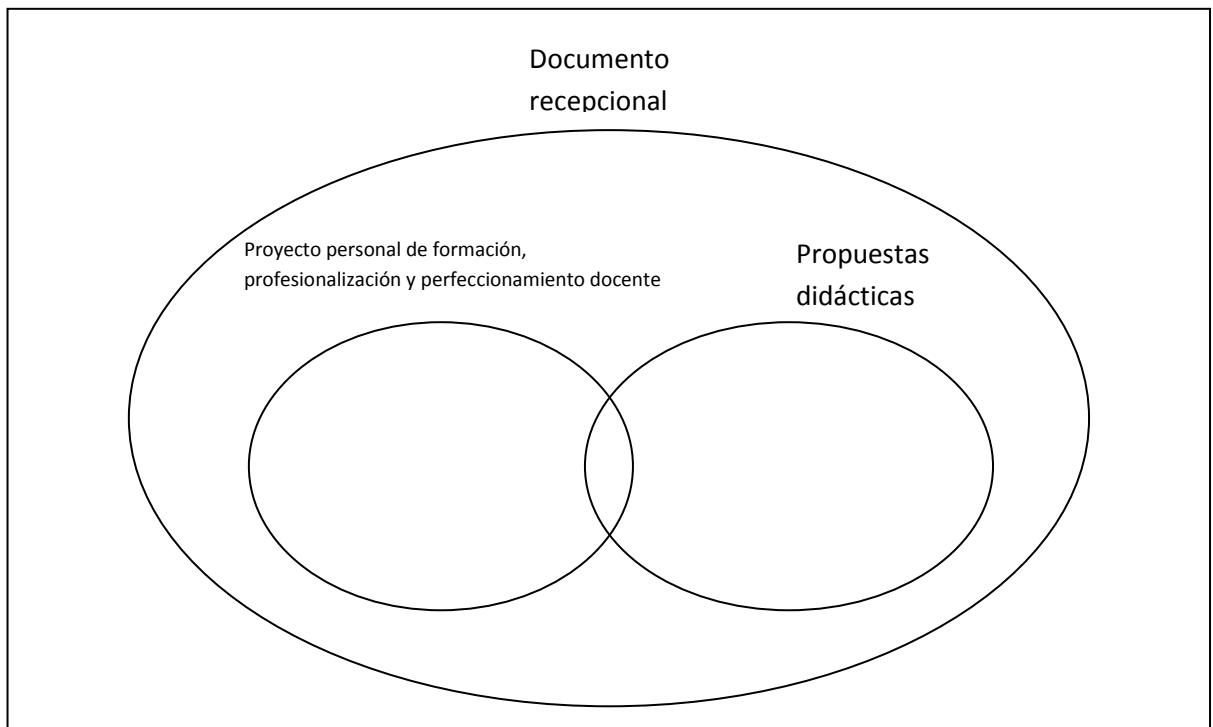


Figura 1.

1. El Documento recepcional es un ensayo de carácter analítico y explicativo que se presenta para obtener el título profesional, donde el normalista-maestro en servicio expresa en forma estructurada y sistemática, una visión particular sobre un tema, expone ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos; este escrito es una experiencia formativa para su autor, ya que se conjuga la teoría y la práctica, promueve el desarrollo de competencias profesionales y es orientado por el asesor de las académicas de los dos últimos semestres de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta de acuerdo con el Plan de estudios 1999

2. El Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente (PPFPyPD) es un ensayo donde el normalista-maestro en servicio organiza de manera personal un plan de formación para un año de trabajo, en él describe por escrito de manera precisa los propósitos, las metas, las acciones a realizar -tanto en la escuela normal como en la



escuela secundaria- y los tiempos en que habrán de efectuarlas. Este análisis implica describir los aprendizajes docentes que han obtenidos y los que faltan por consolidar como profesor de secundaria, particularmente como maestro de la especialidad que cursa.

En el PPFPyPD se desglosa lo siguiente: a)las principales fortalezas y retos que tienen respecto a las competencias descritas en los Rasgos deseables del perfil de egreso y en el documento del Campo de formación específica, b)las metas reales de formación que habrán de alcanzar en cada período, de acuerdo con una estimación de los tiempos que dedican al trabajo en grupo y al trabajo autónomo, c) las fechas de entrega de productos específicos de trabajo, tanto de manera individual como en grupo

3. Las Propuestas didácticas, producto de la actividad pedagógica –a partir del conocimiento del grupo en la escuela secundaria y de los adolescentes que lo conforman- que se puede presentar de distintas formas: planes de trabajo, proyectos, unidades didácticas, entre otras, pero siempre tendrán los siguientes elementos: propósitos precisos, el enfoque de la enseñanza de la especialidad, contenidos educativos, secuencias de actividades de enseñanza, instrumentos o procedimientos de evaluación, organización del tiempo, así como los recursos y los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.

Delimitación

Después de definir los términos más importantes de esta investigación y su relación, es conveniente aclarar que el DR no es equivalente de alguna opción de titulación, tales como, Tesis profesional, Memoria de experiencia profesional, Proyecto de investigación, etc.

Esta investigación, en parte, se alimenta de la vida cotidiana en las escuelas secundarias oficiales donde el maestro-normalista aplicó sus propuestas didácticas durante el ciclo escolar 2009-2010, estas secundarias se distribuyen en 7 de los 17 municipios del estado de Tabasco. Una de las limitaciones a la realización de esta investigación es que avanza despacio, ya que la participación de los diez integrantes del equipo es voluntaria; el progreso está sujeto a la disposición y coincidencia de los tiempos laborales de los diez integrantes. Otra limitación es la resistencia por parte de algunos asesores, por desconocer los propósitos de la misma, lo cual enturbia el ambiente de trabajo, pensando que se está buscando errores y culpables en la elaboración del DR.

Marco Teórico Conceptual

Estado del conocimiento

Para conocer lo que otros investigadores han obtenido al revisar tesis, tanto de licenciatura como de posgrado, nos dimos a la tarea de indagar en el Banco de datos IRESIE(UNAM) La



información se presenta en dos bloques, por la forma como se realizó la consulta en el buscador:

1. Análisis de tesis de licenciatura

Después de explorar los textos de: Alvo López Mónica, Reyes Cárdenas Juan de Dios, Ávalos Rogel Alejandra, y Valarino Elizabeth, es conveniente hacer referencia a lo expuesto por las dos últimas autoras

La fuente de información de Alejandra es semejante a la nuestra en “Características de los documentos recepcionales de la licenciatura en educación secundaria: el caso de la especialidad de matemáticas”, ya que el propósito de este artículo es dar cuenta de un análisis de los documentos recepcionales elaborados por los 76 alumnos de la licenciatura en educación secundaria de la especialidad de matemáticas de la escuela normal superior de México. Identificar el proceso reflexivo que tuvo lugar en el 7º y 8º semestres, su concreción en los trabajos y los componentes de formación profesional que desarrollaron gracias a dicho proceso, las tendencias metodológicas para su elaboración y los centros de interés de los alumnos en función de las líneas temáticas y de los temas elegidos.

Por otro lado, Elizabeth hace mención de un modelo de análisis de 22 variables que permite describir: quién investiga, qué se investiga, cómo, cuándo y dónde se hace la investigación; la consulta nos podría ayudar a tomar la decisión entre caracterizar, o elaborar un modelo de análisis del documento recepcional. También hace referencia a: tipo de investigación, uso de estadística, enfoque teórico, instrumentos de recolección de datos, financiamiento, características emocionales y sociales del tesista, y rol del asesor.

2. Análisis de tesis de posgrado

En esta segunda categoría se examinaron los textos de Asis Amalia, Carrillo Tellez, Gonzalez Fredy, Fariñas Reinoso Ana Teresa, Ruiz Bolivar Carlos, Da Silva Sueli Bulhoes, Neuenfeldt Manuelli Cerolini, Arrieta de Meza Beatriz, Avenilde de Romo, Costa Fernando Albuquerque, Reinert José Nilson, Fernando de León Gonzalez, Bello Freddy, Garrido Pimenta Selma, Villegas María Margarita, Santibañez Riquelme Juan Domingo y Lucio Gómez Emilia



Lo que estos autores nos aportan se resume en diferentes aspectos, clasificados en tres grupos.

I.- PROBLEMÁTICA	II.-¿QUÉ SE HACE?	III.- RESULTADOS.
<ul style="list-style-type: none"> • Tema de estudio • línea temática. • Sujetos que participan. • Especialidad. • Municipio. • Período de tiempo. • Preguntas centrales • Actividades de indagación: contextuales y teóricas. • Fortalezas y debilidades del estudiante en formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología del proceso • Contenidos: teóricos, actitudinales y procedimentales • Relación entre las preguntas y la problemática • Trascendencia de la problemática a tratar. • Propósitos. • Instrumentos para recabar información • Elementos que se relacionan con el Perfil de egreso. • Diseño de la propuesta didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente Predominante. • Ámbitos más débiles • Acompañamiento de asesor Tutor. Compañeros. • Relación entre la problemática y la conclusión. • Recomendaciones. • Líneas de investigación que se generan. • Resultados aplicados en la secundaria. • Dificultad en la elaboración de trabajo. • Aporta elementos a la problemática.

Tabla 1

Descripción del lugar donde se realiza la investigación

1) De las políticas educativas.

Las políticas educativas con planes reformados para los Formadores de formadores (profesores de las Normales) y para la Formación de otros docentes o profesionales de la educación, las establece la secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento “Hacia una política Integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica ” (SEP-DGN, 2003), y reconoce como instituciones formadoras y actualizadoras a las escuelas Normales (preescolar, primaria y educación especial), de gran tradición a nivel nacional; la Universidad pedagógica Nacional (UPN) y sus unidades educativas en todas las entidades federativas; los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en diferentes estados de la república; los Centros de Maestros con sus asesores. Todas ellas, colaboran en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), incluyendo algunas Universidades (públicas y privadas) y gobiernos estatales que ofrecen programas para la formación de profesionales de la educación.



En la Ley General de Educación (2003), en su artículo 20 se señala la constitución de “un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica” , y posteriormente la SEP (2004), propone “fortalecer la profesionalización del personal encargado de la formación y el desarrollo profesional de los maestros”.

Cabe mencionar que esta investigación se realiza en el marco del ProFEN 2009-2010, acción 2.1.1; con Ávalos Rogel Alejandra como revisora externa.

2) La Institución (Por Nelly Broca Estrada)

El Centro de Actualización del Magisterio de Tabasco tiene como antecedente la Agencia Coordinadora Estatal Núm. 25 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que inició sus labores a partir del 01 de enero del año 1960 en la ciudad de Cárdenas, Tabasco. Inicialmente los cursos de capacitación se impartieron a docentes de educación primaria en servicio que carecían de los conocimientos necesarios para ejercer la docencia.

De 1969 a 1971 se impartieron los Cursos de Mejoramiento Profesional dirigidos a Directores de Escuelas Primarias, de éstos egresaron 120 profesores. A partir de 1973 hasta 1977 se reinstaló el Modelo de Mejoramiento Profesional que consistió en impartir cursos de actualización a profesores en servicio.

A partir de 1978 se reinició la capacitación mediante el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio, dirigido a profesores en servicio que no tenían título para ejercer la docencia. También se extiende el servicio a profesores que laboran en el medio indígena de Educación Primaria y Preescolar Bilingüe Bicultural. En 1980 se amplía el servicio de capacitación y se inició el proyecto de Capacitación para Instructores comunitarios de CONAFE, quienes se encargaron de la alfabetización y la educación para adultos.

En 1984, a nivel nacional, la Educación Normal se eleva a rango de licenciatura y en Tabasco se inicia la Licenciatura en Docencia Tecnológica, dirigida a profesores de Educación Secundaria Técnica que impartieran actividades tecnológicas; después se amplía a los profesores de asignaturas de las escuelas secundarias federales y estatales, y a los profesores de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).

A partir del año 1984, con la fusión de la Dirección General de Educación Normal con la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, surge la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, y los Centros Regionales se convierten en Centros de Actualización del Magisterio.

De 1986 a 1992 se impartió el Bachillerato Pedagógico dirigido a profesores en servicio que laboran en preescolar, primaria y secundaria, profesores en educación tecnológica y



promotoras de Centros Rurales Infantiles (CRI) que no cursaron estudios de bachillerato o de normal. Egresaron 372 alumnos.

A partir del año 1992 se inicia la Licenciatura en Educación Media en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés, con plan de cuatro años, de la que egresan 638 alumnos, los cuales son docentes en servicio en educación primaria, preescolar y secundaria; finaliza en el año 2002.

De 1993 a 1996 se impartió la Licenciatura en Educación Física. Generación única de 13 egresados. De 1993 a 2001 se impartió la Licenciatura en Educación Artística de la que egresaron 42 alumnos en total.

A partir de 1999 se imparte la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999, modalidad mixta de seis años en las especialidades de Español, Matemáticas, Biología, Historia, Telesecundaria, Física, Química y Formación Cívica y Ética e Inglés.

Por último, el CAM ofrece desde 1994 la Maestría en Educación Especial. A partir del año 2000 se imparte la Maestría en Docencia.

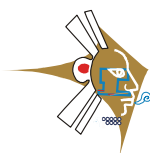
2) El Plan de Estudios (Por Daniel Hernández Hernández)

La Licenciatura en Educación Secundaria se oferta en nueve diferentes especialidades, cabe resaltar que la modalidad mixta es exclusiva para maestros en servicio que laboran frente a grupo en cualquier nivel educativo. El requisito es que cuenten con por lo menos dos años de experiencia frente a grupo y que continúen activos mientras cursan la Licenciatura.

Esta modalidad tiene como propósitos ofrecer una formación equivalente a la impartida en la modalidad escolarizada y alcanzar el mismo perfil de egreso, tomando en cuenta que un profesor de educación secundaria es un docente de educación básica que enseña una disciplina específica a los adolescentes (SEP-DGDC, 2006)

El diseño curricular de la modalidad mixta mantiene el número de horas y créditos de las asignaturas de la modalidad escolarizada. La modalidad se cursa en seis años (a diferencia que la escolarizada que es de cuatro), divididos en doce periodos semestrales, por medio de tres tipos de actividades: a) el trabajo en grupo, b) el trabajo autónomo y c) las asesorías individuales o en pequeños grupos. Al igual que la modalidad escolarizada, se incluyen actividades de acercamiento a la práctica escolar. Las actividades de trabajo en grupo se realizan durante los sábados y en días continuos seleccionados dentro de los periodos vacacionales y de receso escolar, en un calendario especial de 38 sesiones presenciales para cada periodo semestral.

Uno de los propósitos de esta modalidad de la licenciatura consiste en profesionalizar a maestros en servicios que laboran en el nivel de secundaria, o para aquellos que aspiran a hacerlo. Es por esto que los alumnos que estudian en CAMT tienen diferentes perfiles



académico: algunos son egresados de universidades, tecnológicos o de la Escuela Normal Primaria y casi todos laboran en secundaria, aunque hay quienes lo hacen en primaria o preparatoria y aspiran llegar al nivel de secundaria por considerarla mejor remunerada económicamente.

Es decir, estos alumnos de profesorado tienen una característica que los distingue del resto de los alumnos de la modalidad escolarizada de las Escuelas Normal Superior de nuestro país; ya que por un lado, los que estudian en la modalidad escolarizada son jóvenes recién egresados del nivel medio superior y no cuentan con experiencia, mientras que los que cursan la modalidad mixta son adultos con experiencia como profesores en servicio.

Esta dualidad de los normalista-maestro del CAMT, los convierte en un caso interesante de análisis, ya que por un lado tienen una vasta experiencia como profesores, mientras que por el otro son estudiantes que aspiran a profesionalizarse como profesores para el nivel de secundaria.

3) Política institucional para atender la elaboración del documento recepcional

La Coordinadora de la LES y los Coordinadores de academia hacen su propuesta sobre el asesor de Seminario de análisis de la práctica docente y elaboración del documento recepcional (SAPDyEDR); el Director y el Subdirector Académico toman la última decisión, en la cual se considera: la formación por especialidad y la experiencia en la asesoría de elaboración de DR.

Los asesores revisores de DR, son asignados por comisión, mediante la solicitud por escrito de los estudiantes de 11º semestre. La función de estos revisores es: segundos lectores con autoridad para señalar correcciones al contenido y forma del DR.

De acuerdo con el Plan de actividades de 11º y 12º semestre que se elabora en cada ciclo escolar, en otras ocasiones se realizó uno o dos foros para presentar el avance en la elaboración del DR, por parte de los alumnos de 11º semestre; uno por cada especialidad y/o línea temática. El público lo integran los alumnos y asesores de 9º y 11º semestre.

Los estudiantes rezagados pasan a ser un asunto personal de la Dirección, Subdirección académica, Coordinación de la LES y Coordinación de la especialidad, ya que se indaga la situación que no permite concluir el documento recepcional, mediante visitas domiciliarias, continuas llamadas telefónicas, y mensajes vía internet al pasante para insistir en que finalice la elaboración de su documento recepcional. La eficiencia terminal de la LES, es en promedio del 98%.



Marco Teórico

La forma y fondo de la elaboración del documento recepcional, durante el 11º y 12º semestres se especifica en tres materiales de apoyo de la licenciatura. A continuación se detalla lo que aporta cada material

1) Taller de diseño de propuestas didácticas I y II (SEP-DGN, 2003)

Para el diseño de las Propuestas didácticas, que se incluyen en el documento recepcional, el estudiante normalista debe tener una visión amplia de las características del grupo y de cada uno de los alumnos que lo conforman.

Las Propuestas didácticas deben estar centradas en el aprendizaje del adolescente, e incluir entre otros elementos: los propósitos educativos, contenidos, actividades didácticas resultado de estrategias acordes con los enfoques de enseñanza de las asignaturas, organización de los tiempos y recursos, formas de evaluar.

El diseño puede tener forma de Unidad didáctica, Planes de clase o Proyecto. La aplicación de los diseños en las aulas de secundaria permite recabar información, la cual se clasifica para su análisis mediante los núcleos temáticos: Los adolescentes, La competencia didáctica para la enseñanza (por especialidad) y, La escuela y el contexto del que proceden los alumnos.

El análisis de las experiencias y los resultados obtenidos durante las jornadas de observación y trabajo docente favorece definir propuestas de solución de los problemas detectados, así como, identificar cambios y evolución de la problemática. También permite al asesor hacer un seguimiento profundo y sistemático del desempeño de los estudiantes para orientarlos y con ello contribuir al proceso formativo en el último ciclo escolar de la LES.

También incluye sugerencia de fuentes bibliográficas revisadas durante sus estudios de la LES.

2) Seminario de análisis de la práctica docente y elaboración del documento recepcional I y II (SEP).

El Seminario pretende que los estudiantes normalistas en servicio trabajen sistemáticamente sobre sí mismos. El examen personal y la discusión colectiva sobre la práctica docente y la escritura de la experiencia promueven el desarrollo de competencias generales y docentes.

Las conclusiones derivadas del análisis y la reflexión sobre la práctica docente y el trabajo con los alumnos de los grupos en las asignaturas de la especialidad permite elaborar el documento recepcional; el cual es un ensayo que toman como fuente de información las evidencias recuperadas en las escuelas secundarias (trabajos de los adolescentes, entrevistas, narraciones, observaciones, planeaciones, etcétera) y el apoyo de textos especializados.



La organización del Seminario sugiere que el primer tema que se trate sea el relativo a La tarea de formarse, así se origina El Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente.

3) Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional (DGN, 2002)

Mediante la elaboración del DR los estudiantes normalistas desarrollarán sus habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito.

La finalidad de las Orientaciones académicas es brindar un conjunto de recomendaciones y criterios en los cuales se basará la elaboración del DR que los futuros profesores presentarán para obtener el título profesional. Estas comprenden cinco apartados: sentido formativo del documento recepcional, criterios básicos para la elección del tema y el planteamiento del problema, características del proceso de elaboración, principales elementos que conforman el esquema de trabajo, y la estructura del DR.

En cuanto al sentido formativo del DR, este se elabora a la par con el trabajo docente en las escuelas secundarias, el diseño de propuestas didácticas y el análisis de la experiencia en la escuela secundaria.

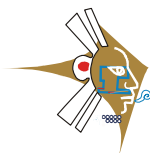
El DR es un ejercicio intelectual que requiere rigurosidad, sistematicidad, coherencia y fundamentación de las afirmaciones que en él se expresan; este ejercicio se lleva a cabo de manera flexible y personal, que exige autenticidad por parte de quien lo elabora. El apoyo y revisión del documento que recibe de su asesor o de otro maestro de la escuela normal, permitirá al estudiante percatarse de los avances que va logrando y de los aspectos en que conviene profundizar.

En los criterios básicos para la elección del tema y el planteamiento del problema, se encuentran las líneas temáticas: 1 Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, 2 análisis de experiencias de enseñanza y 3 gestión escolar y procesos educativos

De las características el proceso de elaboración se hace referencia a los espacios donde se elabora el DR, la información sobre el tema, la precisión de los aspectos a analizar, la recolección de la información y los recursos para obtenerla, y la sistematización de la información

El esquema de trabajo incluye: 1 el tema o problema y su ubicación en la línea temática, 2 los propósitos de estudio, 3 lo que se sabe del tema, 4 las preguntas que se pretende responder, 5 las actividades y fuentes de consulta, y 6 el calendario de trabajo.

La estructura del DR está conformada por: Introducción, el tema de estudio, el desarrollo del tema, conclusiones, bibliografía, anexos. De las características de la presentación, la extensión es de 45 cuartillas mínimo, excluyendo bibliografía y los anexos; de



los apoyos gráficos es innecesario el uso de fotografías; las características tipográficas son determinadas por la academia de 11º y 12º semestre

Metodologías de la investigación (loraine, 2008)

Enfoque

Esta investigación es cualitativa, ya que:

- ◆ Está orientada a descubrir y describir la parte del DR que da cuenta de la formación profesional del normalista-maestro que lo elabora.
- ◆ Los resultados no son generalizables
- ◆ Asumimos que es dinámica la realidad de los normalistas-maestros, las escuelas secundarias, y el CAMT.

Recogida de datos

Los datos se toman de los DR que los sinodales usaron el día del examen profesional. No se hace referencia sobre el nombre del normalista-maestro que elaboró el DR; ya que la identificación es por la especialidad y por el número consecutivo que se asigna el día del examen profesional.

La fuente de información son los 51 DR que generó la cohorte 2009-2010, por ello es a nivel poblacional. La técnica es *uso y análisis de documentos* mediante dos tipos de formatos estructurados, en versión piloto y definitiva,

- ◆ Formato para revisión por aspecto (ver anexos 2, 3, 4, 5)
- ◆ Formato para concentrar la revisión por aspecto (ver anexos 6, 7, 8, 9)



Los 10 aspectos son:

Aspectos del documento	Responsable
¿Qué se sabe del tema de estudio?	Pablo Álvarez Arjona
Fuentes de consulta	Lorenzo Álvarez Montero
Contextualización	José Alfredo De La Cruz Itz Lopez
¿Cuáles son los resultados?	Georgina Limón Morales
Propuestas didácticas; lo planeado	Ma. de Lourdes Navarrete Martínez
Características tipográficas	Ma. Elena Ochoa Hernández
Anexos	Carmen Palmer Coop
El tema de estudio	Guadalupe Romero Domínguez
Proyecto personal de formación, profesionalización, y perfeccionamiento docente	Rosa Lili Ruiz Cruz
Introducción	Leoncio Tosca Calderón

Tabla 2

Análisis de datos

Los datos recopilados, desde el 20 de enero de 2011, se encuentran organizados en:

- ♦ Un sobre por cada aspecto, donde se resguardan los 10 registros de revisión. Al concluir la revisión, cada sobre se entrega al responsable del Aspecto para elaborar el concentrado.

- ♦ Una carpeta los registros de revisión y concentración cuyos datos fueron sistematizados en gráficas y tablas. Por cada diez registros de revisión se obtiene un registro de concentrado.

Los datos son analizados mediante:

- ♦ la interpretación de la forma como se agrupan los datos en la tabla del concentrado

- ♦ los datos del concentrado se transforma en gráficas de barras, según las categorías de codificación, y agregando textos explicativos

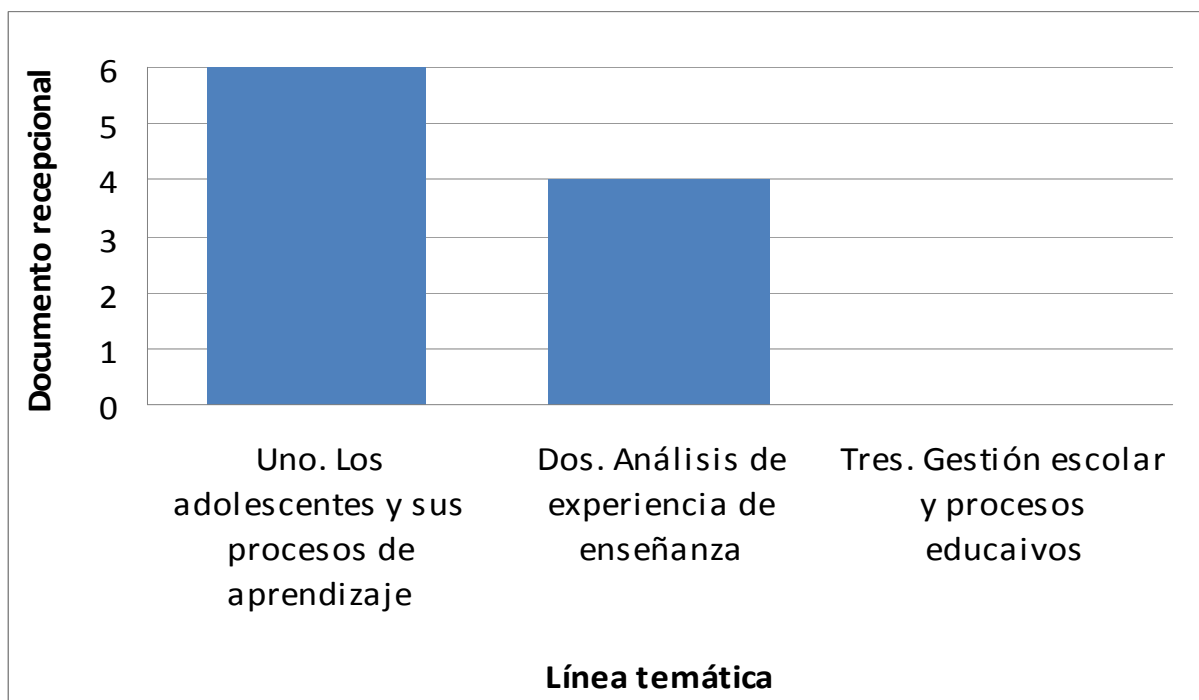


♦ interpretación compartida de las gráficas, donde participan normalistas- maestros, asesores y directivos de la LES.

Resultados de la investigación

De los 10 aspectos sobre los que se indaga, en esta ponencia se hace referencia a 4 de ellos: El tema de estudio, Proyecto personal de formación, profesionalización, y perfeccionamiento docente, Lo planeado. Propuestas didácticas, y ¿Cuáles son los resultados?, por estar relacionados más con el contenido que con la forma del DR

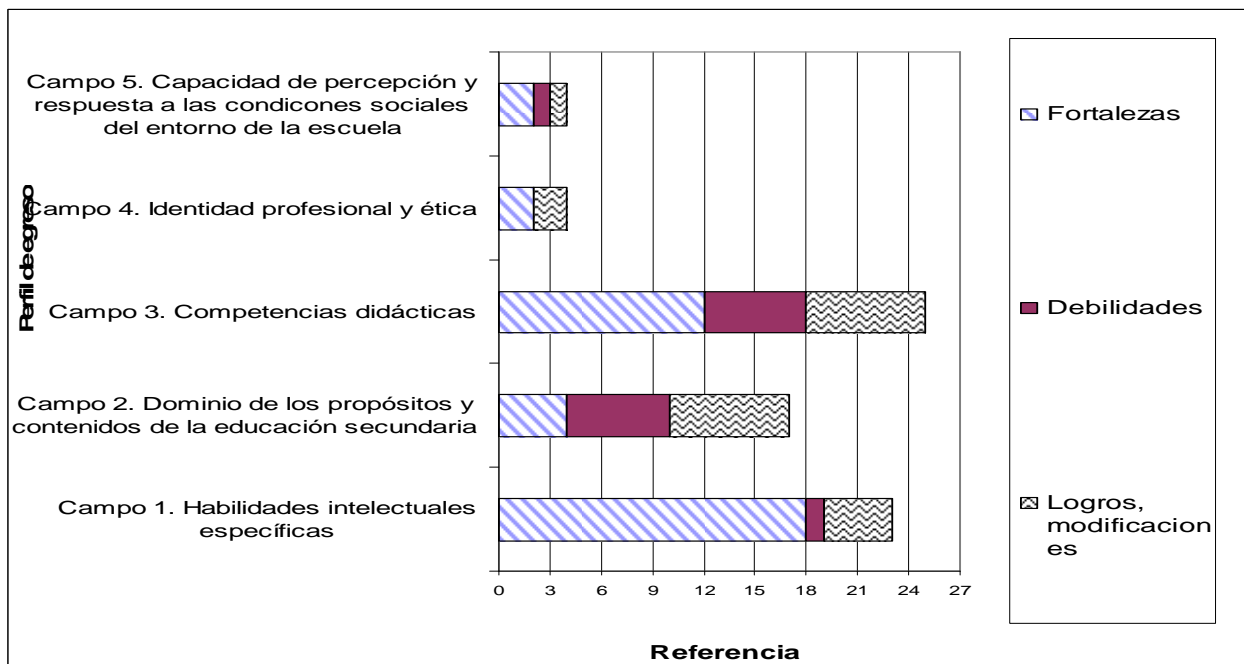
1) “El tema de estudio” muestra que 6 de los 10 normalistas- maestros ubican la problemática en la línea temática uno “Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje”; 4 de 10 lo hacen en la línea temática dos “Análisis de experiencia de enseñanza. La línea temática 3 “Gestión escolar” no se encuentra en alguno de los 10 primeros DR revisados



Gráfica 1

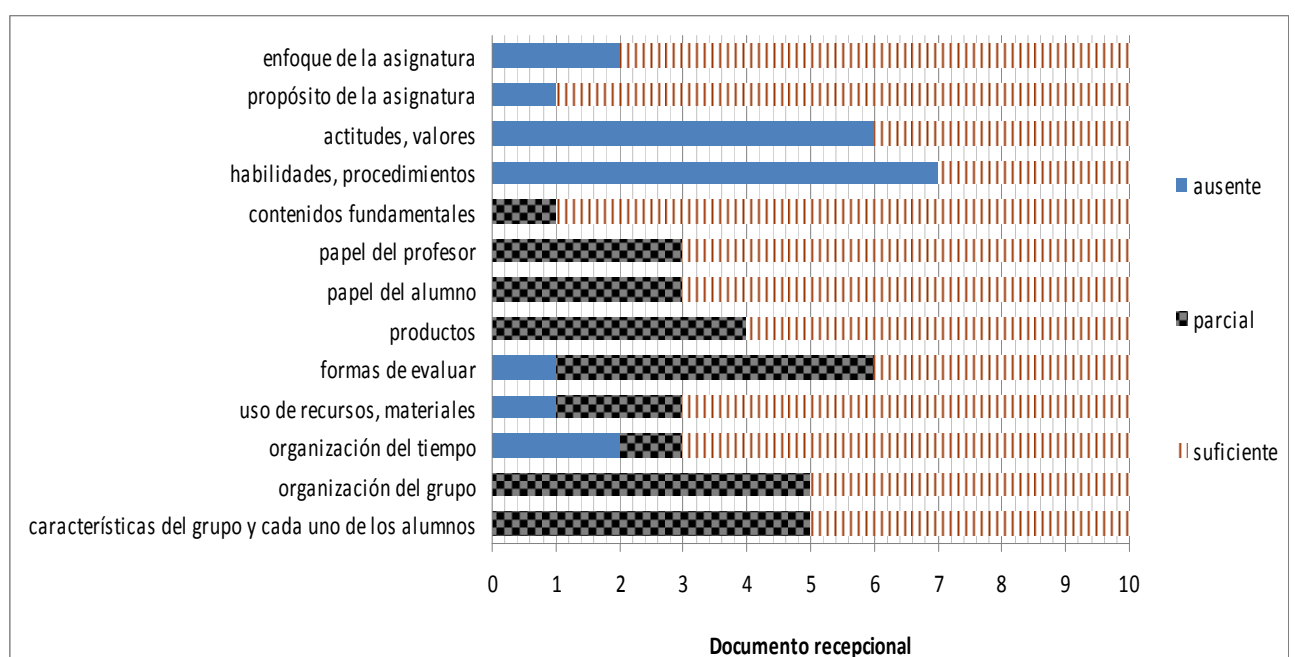
2) El PPFPyPD muestra que el *Campo de Habilidades intelectuales específicas* se menciona en mayor proporción al hacer referencia a las fortalezas; *Campo Dominio de los propósitos y contenidos en la educación secundaria*, junto con el *Campo Competencias didácticas* reciben la mayoría de las debilidades, lo mismo que los logros y las modificaciones.

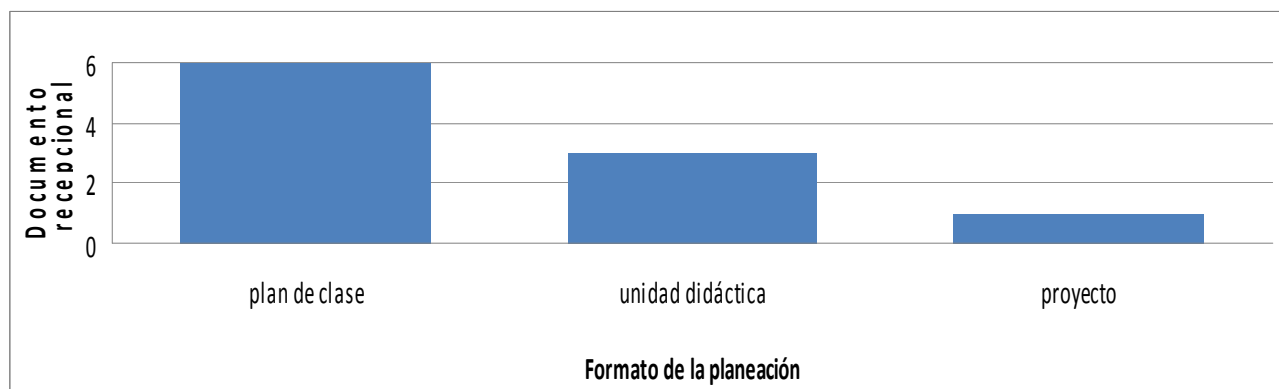




Gráfica 2

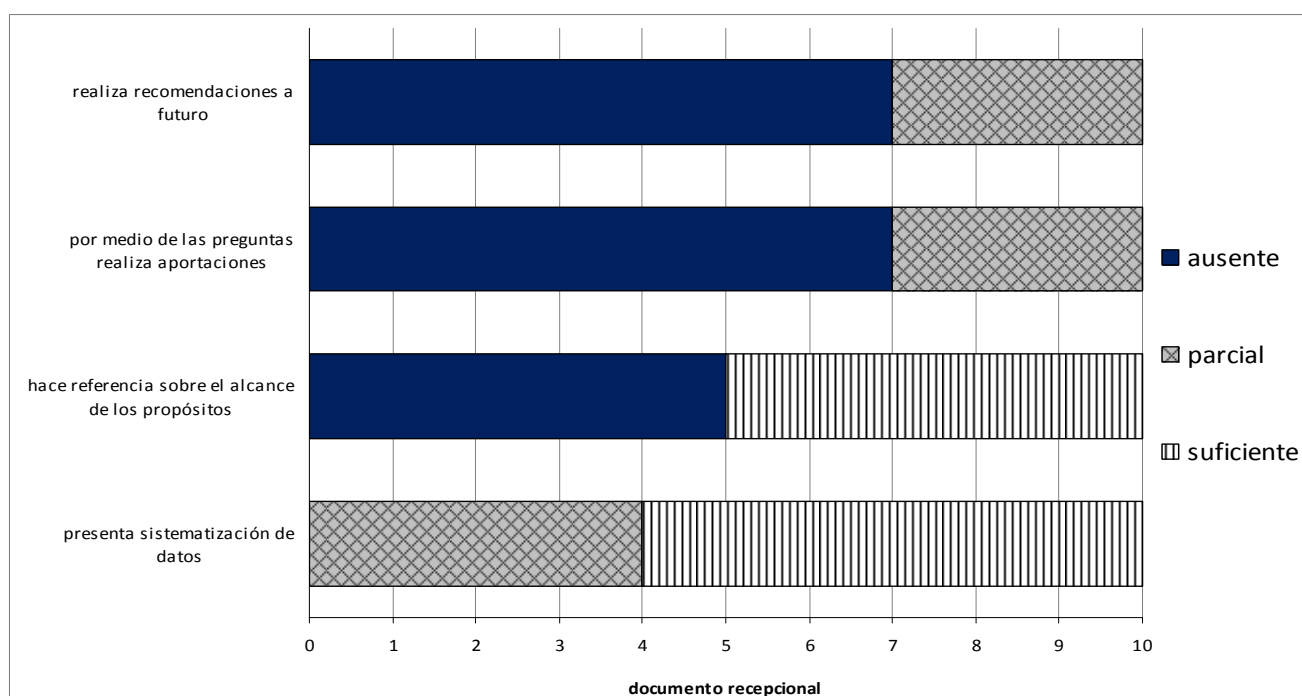
3) En “Lo planeado. Las Propuestas didácticas”, contenidos fundamentales, propósitos y enfoque tienen la mayor presencia en forma suficiente. Formas de evaluación, organización del grupo, y características del grupo y cada uno de los alumnos, en forma parcial. Actitudes y valores, habilidades y procedimientos, presentan la mayor ausencia. De la forma de planeación Plan de clase fue trabajada en 6 de los 10 DR, se planea por Unidades didácticas en 3 DR, y en 1 DR la planeación se base en Proyecto. Gráfica 3





Gráfica 4

4) En “¿cuáles son los resultados?”. La sistematización de los datos está presente en los 10 DR. Hay ausencia en 5 documento sobre *Hace referencia sobre el alcance de los propósitos*. Aumenta la ausencia en *Realiza recomendaciones a futuro* y en *Por medio de las preguntas realiza aportaciones*.



Gráfica 5



A manera de conclusión

Según la opinión de varios asesores, expresada por escrito en reunión de Colegiado, los datos obtenidos de la revisión de 10 DR sugiere que, el normalista-maestro que elabora el documento recepcional:

a) detectada y delimita una situación problemática en el aula de la escuela secundaria e intenta resolverla a través de la aplicación de propuestas didácticas dirigidas a pequeños grupos de adolescentes, y en formato de plan de clase. Por ello el personal del CAMT involucrado en la elaboración del DR debe cuidar la congruencia y la pertinencia entre el diagnóstico, el diseño de las planeaciones y la aplicación de las propuestas didácticas

b) al reconocer sus fortalezas y debilidades profesionales, está poniendo en práctica la autocrítica, pero le falta expresar por escrito el reto que le deja para el futuro.

c) Considera como *requisito* elaborar los Propósitos, Preguntas Centrales, y el PPFPyPD, por ello es tan alta su ausencia en los Resultados del DR. No tiene clara la función y beneficios de estos tres componentes.

Tal vez, la enseñanza colectiva que nos deja el avance de esta investigación, es que, el DR muestra las debilidades y fortalezas en la formación profesional del normalista-maestro que lo elabora, pero también revela áreas de oportunidad para los asesores y directivos involucrados en la LES. Por ejemplo, para modificar lo que muestra la gráfica 1, durante el curso de verano 2011 se llevará a efecto el 1er foro “Presentación de Proyectos de Gestión Escolar con Enfoque Pedagógico” elaborados por los normalistas-maestros de 10º semestre.

Por todo lo anterior, al título de esta ponencia podríamos agregar las siguientes interrogantes:

El documento recepcional que asesoro ¿qué muestra de mi desempeño académico?

El documento recepcional que se aprueba ¿Qué muestra de mi desempeño como directivo?

Referencias bibliográficas

Loraine, B. (2008). *COMO INVESTIGAR*. ESPAÑA: GRAÓ.

SEP-DGDC. (2006). *PLAN DE ESTUDIOS 2006. EDUCACIÓN BÁSICA. SECUNDARIA*. MÉXICO: SEP.

SEP-DGESPE. (2006). *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: SEP.



SEP-DGN. (2002). *ORIENTACIONES ACADEMICAS PARA LA ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL*. MÉXICO: SEP.

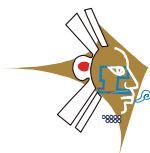
SEP-DGN. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.

SEP-DGN. (2003). *TALLER DE DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I y II*. MÉXICO: SEP.

Sitios y páginas en la WWW

SEP. (s.f.). *DGESPE*. Recuperado el 29 de OCTUBRE de 2010, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/secundaria/m_mixta/semina_mixa.pdf

UNAM. (s.f.). *IRESIE*. Recuperado el 29 de OCTUBRE de 2010, de http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/index.php?lg=aHR0cDovLzEzMi4yNDguMTkyLjIwMS9zZWVjaW9uL2JkX2lyZXNpZS9jb25zX2xpbmVhLnBocA



Estadística de la elaboración de documentos recepcionales de la Licenciatura en
Educación Secundaria Plan 1999, modalidad mixta.

Especialidad	Cohorte							
	1999 - 2004	2000 - 2006	2001 - 2007	2002 - 2008	2003 - 2009	2004 - 2010	2005 - 2011	total
Español	12	0	8	10	20	8	15	73
Matemáticas	14	0	9	8	6	11	0	48
Formación cívica y ética	17	0	0	0	14	17	0	48
Telesecundaria	0	13	4	5	11	4	10	47
Biología	12	0	0	0	9	5	0	26
Inglés	4	0	2	0	0	6	0	12
Historia	6	0	0	0	0	0	0	6
total	65	13	23	23	60	51	25	260



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ProFEN09-10 ACCIÓN 2.1.1

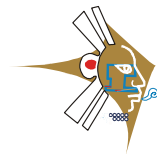
PROBLEMÁTICA. Desconocemos de los documentos recepcionales sobre lo que se propone en ellos y lo que se lleva a efecto, en todas las generaciones y especialidades de la LES plan 1999.

Aspecto: el tema de estudio. Asesora: Gpe. Romero especialidad_____ número designado al documento recepcional_____ fecha_____

RASGOS	RESULTADO DE LA REVISIÓN
Transcripción título del documento	
Problemática (explícita o implícita)	
Núcleo temático al que corresponde	
Tema de estudio	
Línea temática a la que corresponde	
Propósitos de estudio	
Preguntas centrales	
Proceso de observación, actividades previas	
Otros: ortografía,	

FORMATO 01 (PARA REVISIÓN DEL 7 AL 11 DE ABRIL)

ANEXO 2



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ProFEN09-10 ACCIÓN 2.1.1

PROBLEMÁTICA. Desconocemos de los documentos recepcionales sobre lo que se propone en ellos y lo que se lleva a efecto, en todas las generaciones y especialidades de la LES plan 1999.

Aspecto: Proyecto personal de formación, profesionalización, y perfeccionamiento docente.

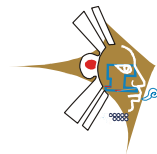
Asesora: Rosa Lili Ruíz Cruz

especialidad_____ número designado al documento recepcional_____ fecha_____

RASGOS EL SUSTENTANTE MENCIONA:	RESULTADO DE LA REVISIÓN
Sus debilidades	
Sus fortalezas	
Propuesta para modificar sus debilidades y mantener sus fortalezas	
logros	
Otros: ortografía,	

FORMATO 04 (PARA REVISIÓN DEL 7 AL 11 DE ABRIL)

ANEXO 3



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ProFEN09-10 ACCIÓN 2.1.1

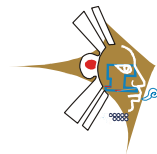
PROBLEMÁTICA. Desconocemos de los documentos recepcionales sobre lo que se propone en ellos y lo que se lleva a efecto, en todas las generaciones y especialidades de la LES plan 1999.

Aspecto: Lo planeado. Propuestas didácticas Asesora: Lourdes Navarrete especialidad _____ número designado al documento recepcional _____ fecha _____

RASGOS	RESULTADO DE LA REVISIÓN	
Indagación sobre las características del grupo y cada uno de los alumnos		
Propósito		
Enfoque		
Aprendizajes esperados: contenidos fundamentales, habilidades, actitudes, valores		
Organización del tiempo, del grupo		
Uso de recursos, materiales		
Formas de evaluar, Productos		
Actividades didácticas	Papel del adolescente	Papel del profesor
Otros: ortografía, referentes teóricos, tipo de planeación, Metodología: ciclo de Smith		

FORMATO 10 (PARA REVISIÓN DEL 7 AL 11 DE ABRIL)

ANEXO 4



CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ProFEN09-10 ACCIÓN 2.1.1

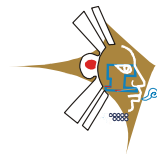
PROBLEMÁTICA. Desconocemos de los documentos recepcionales sobre lo que se propone en ellos y lo que se lleva a efecto, en todas las generaciones y especialidades de la LES plan 1999.

Aspecto: **¿cuáles son los resultados?** Asesora: Georgina Limón Morales especialidad _____ número designado al documento recepcional __ fecha __

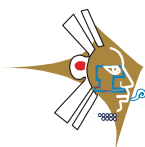
RASGOS	RESULTADO DE LA REVISION
Sistematización de datos cuantitativos o cualitativos	
Hace referencia o muestra evidencia del desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, procedimientos, del adolescente	
Recomendaciones a futuro para mejorar la propuesta.	
Dificultades de la aplicación de la propuesta	
Alcance los propósitos, detallar en general	
Respuesta a las preguntas centrales	
Otros: ortografía,	

FORMATO 07 (PARA REVISIÓN DEL 7 AL 11 DE ABRIL)

ANEXO 5

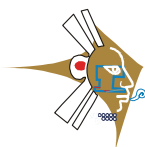


CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TABLA DE CONCENTRADO POR ASPECTO DOCUMENTOS RECEPCIONALES DEL 1 AL 10				
ASPECTO:	El tema de estudio	ASESOR:	Guadalupe Romero Domínguez	FECHA: FDI
Línea temática	Problemática	Propósitos	Preguntas centrales	
Uno. Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje				total
Dos. Análisis de experiencias de enseñanza				total
Tres. Gestión escolar y procesos educativos				total
	Total si no	promedio	promedio	
Clave de conteo				
Línea temática: E (español), M (matemáticas), I (inglés), B (biología), TV (telesecundaria), F (formación cívica y ética)				
Problemática (si o no)(especialidad): SE, NE, SM, NM, SI, NI, SB, NB, STV, NTV, SF, NF				
Propósitos (cantidad)(especialidad): #E, #M, #I, #B, #TV, #F				
Preguntas centrales (cantidad)(especialidad): #E, #M, #I, #B, #TV, #F				



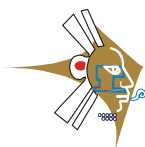
ANEXO 6

Operacionalización de la categorías			
Línea temática: 1 adolescente. 2 Práctica docente. 3 Gestión clasifica el Tema de estudio.			
Problemáticas: La diferencia entre la problemática y el tema de estudio es explícita			
Propósitos: cantidad de propósitos establecidos			
Preguntas centrales: cantidad de preguntas planteadas			
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			
TABLA DE CONCENTRADO POR ASPECTO DOCUMENTOS RECEPCIONALES DEL 1 AL 10			
ASPECTO:	Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente	ASESORA:	Rosa Lili Ruíz Cruz FECHA: FD4
Perfil de egreso		Fortalezas	Debilidades
Logros, modificaciones			
Campo 1. Habilidades intelectuales específicas			
comprensión del material escrito y hábito de la lectura			
expresión ideas, escrita y oral, con claridad, sencillez y corrección			
es capaz y orienta a sus alumnos para analizar situaciones y resolver problemas			
tiene disposición y cpacidades parala investigación científica			
localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo			
Campo 2. Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria			
conoce con profundidad propósitos, contenidos y enfoque de la asignatura que imparte			
tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad			
reconoce la articulación entre propósitos de primaria y secundaria			
establece correspondencia entre complejidad de los contenidos con procesos cognitivos y desarrollo de sus alumnos			
Campo 3. Competencias didácticas			
diseña, organiza y pone en práctica estrategias y actividades didácticas			
reconoce diferencias individuales que influyen en los procesos de aprendizaje			
en sus alumnos identifica-atende necesidades especiales de educación			
aplica estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo			
establece un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza,			
reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes			
conoce materiales de enseñanza y recursos didácticos disponibles			
Campo 4. Identidad profesional y ética			
principios de su acción y relaciones son los valores de la humanidad			
reconoce el significado que su trabajo tiene para los alumnos, familias, ..			
esta informado sobre orientación filosófica, del sistema educativo			
conoce los problemas, que deben resolverse para fortalecer la educación			
asume su profesión como una carrera de vida			
valora el trabajo en equipo			
valora los elementos más importantes de la tradición educativa			



ANEXO 7

Campo 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela				
respetar diversidad regional, .. como componente valioso de nacionalidad				
valora la función educativa de la familia				
promueve el apoyo de la comunidad hacia la escuela				
reconoce problemas principales que enfrenta la comunidad donde labora				
promueve uso racional de los recursos naturales y protección del ambiente				
Total				
Clave del conteo (número de documento recepcional)(especialidad): D#E (español), D#M (matemáticas), D#I (inglés), D#B (biología), D#TV (telesecundaria), D#F (formación cívica y ética)				
Operacionalización de las categorías de Perfil de Egreso según las variables Fortalezas, Debilidades y Logros/modificaciones: textual, o por similitud de lo expresado.				
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA				
TABLA DE CONCENTRADO POR ASPECTO DOCUMENTOS RECEPCIONALES DEL 1 AL 10				
ASPECTO: Lo planeado. Propuestas didácticas		ASESORA: Ma. de Lourdes Navarrete Martínez	FECHA:	FD10
		Presencia del elemento		
Elemento	si	Total	no	Total
Indagación sobre las características del grupo y cada uno de los alumnos				
organización	grupo			
	tiempo			
uso de recursos, materiales				
formas de evaluar				
productos				
actividades didácticas				
aprendizajes esperados:	contenidos fundamentales			
	habilidades, procedimientos			
	actitudes valores			



El documento recepcional que elaboro ¿qué muestra de mi formación profesional?

ANEXO 8			
propósito de la asignatura			
enfoque de la asignatura			
tipo de planeación	plan de clase	unidad didáctica	proyecto
Conteo			
Total			
Clave del conteo (especialidad): E (español), M (matemáticas), I (inglés), B (biología), TV (telesecundaria), F (formación cívica y ética)			
Operacionalización de las categorías según la escala de la presencia del elemento			
si: hace referencia			
no: ausencia			
tipo de planeación: una de las tres opciones			

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
TABLA DE CONCENTRADO POR ASPECTO
DOCUMENTOS RECEPCIONALES DEL 1 AL 10

ASPECTO: ¿Cuáles son los resultados?	ASESORA: Georgina Limón Morales	FECHA: FD7
--------------------------------------	---------------------------------	------------

Elementos	Presencia del elemento		
	ausente	parcial	completa
presenta sistematización de datos			



El documento recepcional que elaboro ¿qué muestra de mi formación profesional?

hace referencia sobre el alcance de los propósitos			
por medio de las preguntas realiza aportaciones			
realiza recomendaciones a futuro			
	Total		
Clave del conteo (especialidad): E (español), M (matemáticas), I (inglés), B (biología), TV (telesecundaria), F (formación cívica y ética)			
Operacionalización de las categorías según la escala. Lo que aporta cada elemento			
Ausente: no se encontró			
Parcial: a nivel de narración			
Completa: apoyada en evidencias			

ANEXO 9





El coaching académico, una oportunidad para la profesionalización docente

[REGRESAR](#)

*M. en C. © Isabel Alejandra Barberá Castillo**

Resumen

Para dar respuesta a la realidad que impera en las instituciones educativas en la actualidad, encontramos la necesidad de desarrollar programas que además de favorecer la integración social, permitan la apertura y disposición de los agentes que intervienen en el entorno académico a integrar y adecuar los cambios que se requieran a su realidad como individuos, de tal manera que finalmente se construya una nueva realidad institucional y nacional. En este contexto la profesionalización del docente cobra vital importancia ya que al requerir de una nueva actitud de compromiso y participación, este sector de la comunidad académica se constituye en generador de cambio.

Palabras clave: cambio organizacional, coaching académico, planeación estratégica.

Abstract

In order to respond to the actual requirements surrounding educational institutions, we find the urgent need to develop specific programs so individuals are willing to participate and compromise themselves within the context of academical environment, further to simply pursue social integration. Therefore, a new institutional and national reality can be built when academics acquire and develop skills and attitudes toward commitment and active participation, so finally they can generate the change.

* Catedrático- Investigador y Tutor de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás IPN.
Correo electrónico: alebarbera2003@yahoo.com.mx

Introducción

La profesionalización de la labor docente debe aprovechar al máximo tanto la experiencia de los docentes como su disponibilidad para participar activamente en la integración de los diferentes programas académicos dentro de un marco ético tanto personal como institucional. Es esencial el dominio de un lenguaje pertinente que permita la interacción y homogenización de todos los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje así como del conocimiento y manejo de los diferentes elementos y herramientas didácticas que integran y permiten el desarrollo de competencias.

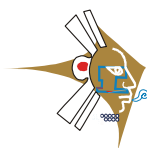
Se requiere de un cambio de actitud que genere más compromiso y participación del docente y de la comunidad académica de las instituciones para consolidar un modelo educativo. Por ello, aunque la idea de profesionalizar la labor docente no es nueva, es importante reconocer que se puede innovar en la forma de lograrlo y es ahí donde se encuentra el nicho de oportunidad en el que se debe trabajar.

Nuestra propuesta esencialmente consiste en la construcción de un programa de coaching académico para la profesionalización docente a la medida de la institución, que sea resultado de un esfuerzo conjunto y favorezca no sólo el desarrollo individual sino el de los equipos de trabajo que la integran transformando la resistencia en una oportunidad para innovar e impactando directamente en la calidad de la educación, esto es, mejorando la eficiencia institucional mediante el aprovechamiento de las aptitudes y experiencia de los docentes para generar interés y compromiso por el aprendizaje.

Con la sistematización de los programas de asesoramiento académico con propósitos específicos no sólo se genera desarrollo y crecimiento personal en todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, también se propicia el trabajo colaborativo lo que promueve la innovación que permite enfrentar los cambios y alcanzar los niveles de eficiencia que toda institución educativa persigue.

1. Antecedentes

Las consecuencias de la formación de bloques económicos sociales y culturales, exige que los países que los integran encuentren los elementos que les permitan converger y ajustarse a los cambios de una realidad nacional e internacional en constante movimiento. Se está desarrollando una cultura globalizada que permite la integración de los distintos programas que surgen como respuesta a estas necesidades.



En el ámbito educativo se ha promovido la integración de los diferentes programas relacionados a la educación que permitan que la comunidad académica de una institución se ajuste a dichos cambios. Se requiere entender a la educación como el instrumento para que las personas alcancen mejores estándares de vida apoyándose en un marco valoral que sea congruente con la realidad que nos rodea. La UNESCO señala la necesidad de: poner en marcha programas de integración además sugiere que la educación superior debe apoyarse en tres saberes: *el Saber Disciplinar, el Saber Hacer y el Saber Ser* donde las capacidades de ACCIÓN Y ACTUACIÓN son aún más significativas que la mera acumulación conocimientos conceptuales, lo que permite al estudiante manejar alternativas y ofrecer respuestas a la problemática que enfrenta la comunidad a la que pertenece. ANUIES demanda que para el 2020, las instituciones de educación superior demuestren coherencia tanto de los objetivos de los programas como del perfil de sus egresados, con las necesidades del país.

De ahí que es necesario conocer las bases didácticas y pedagógicas de este modelo, para que el docente cuente con el soporte que le permita integrar la filosofía institucional en relación a la formación del estudiante de cada unidad de aprendizaje en cada unidad académica. Para ello se debe contemplar como objetivo de la capacitación, la integración del docente a la institución en la cual sirve, de tal manera que éste entienda y haga propios los principios filosóficos esenciales de la misma y que haga consciencia de que su labor no se limita al desarrollo de competencias genéricas relacionadas con el saber conocer y el saber hacer sino que además no se debe perder de vista que estas competencias se matizan con *aptitudes, valores y rasgos de personalidad* de quien las desarrolla (saber ser), lo que demanda una *formación humanista*.

De esta manera, el desarrollo consciente del docente favorecerá que éste a su vez *pueda desarrollar competencias en los alumnos conociendo las implicaciones y demandas que esto conlleva: el dominio de los distintos tipos de aprendizajes que se están buscando en los propios educandos y la forma de integrarlos y ajustarlos a la realidad de su entorno.*

2. Justificación

Es así que el atender los procesos de perfeccionamiento docente permite lograr la integración de los distintos programas educativos de una unidad académica. Sin embargo ya hemos mencionado en otros trabajos que se requiere entender y considerar ciertos



elementos para su sistematización como lo son: *1. Un liderazgo transformador, 2. El desarrollo de competencias, 3. Un marco ético para desarrollarlas, 4. Una planeación estratégica de los cursos de acción y 5. Una comunicación generadora de nuevas realidades.*

Algunos expertos consideran al *coaching* como una herramienta de desarrollo de ejecutivos que se lleva a cabo por medio de un sistema de asesoramiento personal y profesional. Por otro lado las modalidades de *coaching* están muy relacionadas con la metodología en la cual basan sus sesiones y el tipo de problemática que desean resolver. La labor docente requiere este tipo de asesoramiento, el trabajo en redes académicas reúne todos los elementos necesarios para llevarlo a la realidad.

“Un punto fundamental es tener claro desde el inicio el ámbito en el cual se desea suscribir el proceso de *coaching*. Es decir, si sólo *estará orientado a objetivos profesionales, objetivos de vida o ambos*. Partiendo de ello, será más eficiente la definición de criterios bajo los cuales serán seleccionados los futuros *coaches*. Estos criterios deben ser lo más específico posible y abarcar: las habilidades deseadas en los *coaches*, la experiencia demostrada en desarrollar ciertas habilidades, el conocimiento de cierta industria, el récord de casos exitosos, los niveles organizacionales con los que ha trabajado, las certificaciones, los estudios y los valores personales, entre otros. En primer lugar, es preferible plantearse qué se quiere lograr y después qué características deseables debe tener la persona (*coach*) que ayudará en el logro de esos objetivos.”

Lourdes López Goya

Senior Manager RH

Ernst & Young

lourdes.lopez@mx.ey.com

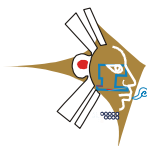
Con la sistematización de los programas de asesoramiento académico con propósitos específicos se logrará la integración y consolidación de una cultura de *coaching* académico en las instituciones.

3. Marco Teórico y Referencial

3.1 Elementos importantes a considerar respecto al coaching

Coaching (acción desempeñada entre *coach* y *coachee*; pronunciación: {couch} y {couchi})

Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española.



El *coach* es la persona que elige entrenarse en variadas disciplinas, para dar apoyo a individuos que solicitan acompañamiento intelectual y estratégico, dirigido al desarrollo integral, e insertarse de manera funcional en el ámbito seleccionado, ya sea laboral, social o personal.

El *coachee* es el coacheado.

El primer objetivo del coaching es la obtención de información esto es: indagar con sentido. El fondo intelectual del coaching es una filosofía humanista de gran aplicación en el ámbito laboral dirigido al individuo u organización deseosa de crear una mejor visión y versión de sí misma y de su entorno.

Sylvia Garduño Pulido

Coach ejecutivo, empresarial, de equipos

Psicoterapeuta Gestalt-Rogeriana

sgp.saxtiel@gmail.com

El coaching desarrolla la conciencia y la responsabilidad, rompe con antiguos paradigmas y las personas se definen como protagonistas de sus vidas, teniendo esto una repercusión positiva en la sociedad.

En el ámbito administrativo el coaching es considerado como una estrategia que permite hacerle frente al mundo actual, con lo verdaderamente más poderoso y, al mismo tiempo, más sensible de cualquier organización, el elemento humano que lo integra desbloqueando las limitaciones y centrándose en el desarrollo de los propios recursos de las personas y las organizaciones a las que pertenecen, en otras palabras mejora el rendimiento de las personas.

Asimismo el *coaching* favorece la transición de la crisis al liderazgo innovador esto es: ayuda a vivir una crisis como una oportunidad de aprendizaje, creando soluciones y maneras innovadoras y creativas para ser efectivos en situaciones de incertidumbre.

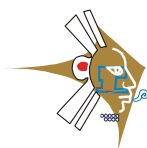
Lic. Rodolfo Muñoz Serrano

Director de Foro Kreativa

Consultor, facilitador y coach creativo

rmcreatica@prodigy.net.mx

Se ha comentado que el coaching ayuda a entender los problemas que guardan relación a la construcción de nuevas modalidades de convivencia en un mundo globalizado (globalización), impulsa la toma de decisiones que suponen un cambio. El *coach* acompaña a la persona en la preparación (antes), en la puesta en ejecución (durante) y en el



seguimiento (después) del proceso de cambio, y facilita la transición y adaptación a la nueva realidad (toma de decisiones), favorece la adquisición de nuevos hábitos y aumenta el desarrollo de competencias de las personas en sus diferentes roles laborales. (gestión por competencias), ofrece un cambio de perspectiva. Por medio de posicionarse en nuevos puntos de vista, la persona puede ver opciones diferentes que le hagan obtener resultados diferentes a los habituales, tanto en el área personal como profesional. (nuevos paradigmas), amplía las capacidades de lo que las personas pueden ser y hacer desarrollando su máximo potencial y creando la vida que realmente quieren vivir, impactando así de una manera positiva en su entorno. El coaching lleva intrínseco el desarrollo humano.

Magda Gálvez

Fundadora y directora del Portal del Coaching

Professional Coach Certified (PCC)

por la *International Coach Federation (IC F)*, USA

Conferenciante motivacional y entrenadora de

Programas de Desarrollo Humano,

Barcelona, España

magda@portaldelcoaching.com

“Por medio del coaching conseguiremos encontrar un sentido a lo que somos y hacemos, primero como personas y luego como profesionales”

L.C.C. Georgina Ávila Figueroa

Coach Ejecutivo

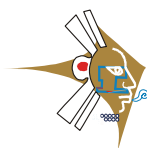
Miembro de la Comisión de Revista

gavila@naamcoaching.com

maavila@prodigy.net.mx

En general se puede entender al *coaching* como la posibilidad de escucharnos, y sentir la compañía y el apoyo de alguien que también nos ha escuchado, por medio de conversaciones estructuradas.

En el proceso de *coaching* trabajaremos para salir de nuestra zona de confort para adentrarnos en nuestra zona de reto, en la cual empezaremos a ser más conscientes de los diferentes caminos ante los que nos encontramos. De esta forma, dejaremos viejos hábitos que nos impedían crecer y potenciaremos nuestras fortalezas para producir cambios que nos impulsen hacia adelante.



Guadalupe Gómez Pezuela Gamboa

Coach Ontológico Senior Empresarial

Directora General de Grupo Pezuela, S.A. de C.V.

gomezpezuela@hotmail.com

En suma *“el coaching nos permite gestionar el trabajo con talento”*.

C.P. y M.A.N. María Elena Gutiérrez Rivera

Directora Administrativa de Selectos Administración

elena_gtz2577@yahoo.com.mx

3. 2 Tipos de *coaching*

Una vez que se ha determinado iniciar un proceso de *coaching* para el equipo, es importante analizar las diferentes opciones que se tienen y definir, claramente, la estrategia que se va a seguir. Las opciones son muchas y cada empresa decidirá, de acuerdo con su presupuesto, disponibilidad de tiempo, estructura y necesidades, cuál de ellas puede ser la mejor.

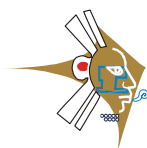
En cuanto al tipo de *coaching*, podemos plantear varias opciones, ya que en la actualidad, en el mercado existe un gran número de empresas que ofrecen asesoría o implementación de procesos de *coaching* con enfoques muy particulares. En general, podemos destacar dos:

- *Coaching* ejecutivo o académico: Enfocado en mejorar el desempeño de un individuo como parte de una institución, el cual abarca temas como: rendimiento, liderazgo, habilidades gerenciales, planificación estratégica, etcétera.
- *Coaching* personal: Se centra en las necesidades del individuo fuera del contexto de la empresa. Comprende mucho más la psicología de la persona, sus antecedentes, motivantes, objetivos de vida, familia, etcétera.

Finalmente podemos concluir que proceso de *coaching* es entender en qué consiste.

Al respecto existen dos ideas básicas:

- El *coaching* es un proceso, no una serie de actividades aisladas.
- El compromiso de todas las partes involucradas es el punto de partida, sin el cual no existe posibilidad de éxito. Este punto es aún más importante cuando hablamos de *coaching* a equipos. Si uno de ellos no está dispuesto a asumir responsabilidades, a cambiar



conductas o a trabajar por el equipo, no puede haber resultados positivos. El *coaching* no se puede imponer.

Ya dentro del proceso se proponen los siguientes pasos a seguir.

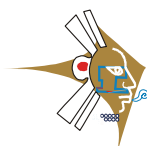
1. Diagnóstico o medición inicial
2. Voluntad de cambio y compromiso
3. Establecer objetivos claros
4. Seguimiento
5. Medición

<i>Cuadro 1. Coaching Interno Vs. Coaching Externo</i>	
<i>Coaching Interno</i>	<i>Coaching Externo</i>
<ul style="list-style-type: none">● Toma de decisiones● Es una liga directa para el programa de desarrollo de ejecutivos● Fácilmente disponible● Incorpora la cultura organizacional● Capitaliza sobre la experiencia interna● Menor costo● Depende de la participación voluntaria	<ul style="list-style-type: none">● Habilidad para desafiar el status quo● Experto y tiene experiencia en los negocios y entorno políticos● Sesiones de <i>coaching</i> flexibles● Objetividad de una tercera persona● Amplia disponibilidad de experiencia o conocimientos● Mantiene la confidencialidad

4. 3 El coaching y la cultura organizacional

Las culturas son redes de conversaciones, es decir, redes de coordinaciones de haceres y emociones. Es la emocionalidad que se realiza en la red la que configura su carácter, no las conductas particulares realizadas por sus miembros. Siempre vivimos en una cultura y somos miembros partícipes de ella. Conservamos nuestra cultura al hacer lo que hacemos, mediante nuestra participación en la red de conversaciones que la constituye.

Los resultados que obtenemos en la vida, ya sea en el trabajo, en la familia o en cualquier otro lugar, son consecuencia de las acciones que emprendemos (o, lo que es equivalente, de las acciones que no emprendemos). Nuestras acciones determinan nuestros resultados. Si deseamos, por lo tanto, modificar los resultados que obtenemos es importante modificar las acciones que realizamos. Toda modificación de nuestras acciones que conduce a un mejoramiento de nuestros resultados, la llamamos aprendizaje. Cuando estamos en condiciones de actuar recurrentemente de manera más efectiva, decimos que hemos aprendido.



Una cultura de *coaching académico* estratégicamente planeada, donde todos los niveles de la administración tengan la oportunidad de desarrollo, por medio de programas de este tipo, favorece la colaboración y el alto desempeño, e induce una actitud, en todos los miembros del equipo, caracterizada por su foco en la ejecución y el logro de metas. Conforme todos los miembros del grupo van desarrollando sus talentos y habilidades, se generan más oportunidades de crecimiento para la institución.

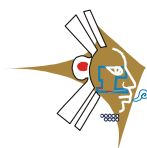
Sabemos que, idealmente, la visión, misión y valores de los colaboradores tienen que estar alineados con los del negocio. Esto se puede lograr eliminando la dualidad, integrando y alineando intenciones; según los orientales, es la combinación de las dos fuerzas opuestas y complementarias del universo: El Yin y el Yang; dicho de otra forma, alinear y dar congruencia a las **actividades duras y blandas**, con la finalidad de aspirar a conseguir un justo equilibrio entre lo personal y laboral.

Esto implica trabajar con las llamadas **actividades blandas**, aquellas que apuntan a desarrollar habilidades más como un sostén sobre el cual se apoyan las **actividades operativas o duras**, ya que quienes ejecutamos y, por medio de nuestras acciones, hacemos que las cosas sucedan, somos los seres humanos.

Ambas son igual de importantes, se complementan y deben coexistir como parte fundamental de cualquier sistema en búsqueda de objetivos y logros. Ejemplo de actividades duras son las que giran alrededor de temas como: Productividad, Logística, Calidad, Creación e implementación de procedimientos, Técnicas profesionales de gestión, etc., con los cuales estamos ampliamente familiarizados. Ambas, son complementarias.

Los temas que se trabajan en este ámbito de las actividades blandas son:

- Especificación de objetivos.
- Alineación de los objetivos personales con los organizacionales.
- Co-creación de un plan de acciones diferentes a las ya probadas.
- Indicadores en relación con los objetivos definidos.
- Desarrollo de habilidades, de acuerdo con los objetivos trazados.
- El lenguaje como generador de nuevas realidades.



“Hasta que una persona no pueda decir, profunda y honestamente: Soy lo que soy como consecuencia de mis elecciones de ayer, tampoco podrá decir: Elijo otra cosa”.

Stephen R. Covey
Indicadores de alineación
y crecimiento

3. 4 Indicadores de alineación y crecimiento

- Trasladar ideas en acciones, al apoyar para que la persona tome lo que sabe, lo incorpore a su neurología y lo haga automático y totalmente accesible en su vida diaria.
- Hacer un hábito del análisis acción-reflexión-acción, para aprender a ver los errores como aprendizajes y reconocer nuestras áreas de oportunidad.
- Planificar metas.
- Reconocer creencias limitantes y trabajar con ellas para el logro de objetivos.
- Manejar el tiempo con mayor efectividad.
- Decidir y actuar proactivamente.
- Tomar responsabilidad de lo que decimos, hacemos y pensamos, así como comprometernos con los resultados.
- Trabajar la inteligencia emocional, logrando estados de ánimo que lleven a la acción efectiva.
- Aprender a auto-motivarnos, definiendo nuestra propia identidad y visión.
- Desarrollar habilidades para mejorar la comunicación y relaciones interpersonales.
- Mirar el presente para construir el futuro a partir de este momento. Es decir, no sólo escuchar sino percatarse de las propias inquietudes, mediante la indagación cuidadosa, que nos permite lograr los mejores resultados y salir de estados de aparente confort para lograr el verdadero éxito.

“Lo mejor que puedes hacer por los demás no es enseñarles tus propias riquezas sino hacerles ver las suyas”.

Johann Wolfgang von Goethe



3. 5 El coaching y el PNL

La Programación Neurolingüística ha hecho un gran aporte, tanto a la terapia como al *coaching*, al otorgar sencillas herramientas de modificación de comportamiento y/o de acciones en un corto tiempo, aportando la posibilidad de generar cambios y profundizarlos.

3. 6 El coaching y los equipos de alto rendimiento académico

“Es sano trabajar con un equipo de colaboradores, en el cual la comunicación fluye, pues se aprende a manejar el estrés y a desarrollar el potencial de la gente”

L.C.C. Georgina Ávila Figueroa

Coach Ejecutivo

Miembro de la Comisión de Revista

gavila@naamcoaching.com

maavila@prodigy.net.mx

Analizar, liderar, trabajar en equipo, generar consenso y decidir son acciones asociadas directa o indirectamente a cualquier ámbito laboral. Cuando nos referimos al ámbito laboral, tenemos la tentación de pasar a las actividades *duras*, a los temas *urgentes* o puramente operativos, así como a las métricas para calcular la productividad, rentabilidad o el desempeño, entre muchos otros factores. ¿Y si esos indicadores estratégicos se pudieran trasladar a cada uno de los miembros de la organización? ¿Y si trazáramos indicadores de éxito individual, que completaran el plan de acción del ejecutivo y del equipo de trabajo? Es en este ámbito donde hablamos de actividades *blandas*, desde el enfoque del *coaching* ejecutivo y del *team coaching*.

L.C.C. Georgina Ávila Figueroa

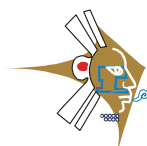
Coach Ejecutivo

Miembro de la Comisión de Revista

gavila@naamcoaching.com

maavila@prodigy.net.mx

Es común encontrarnos con excelentes profesionales en términos técnicos y de conocimiento pero que, en muchas ocasiones, son malos jefes o tienen problemas de comunicación con su equipo de trabajo. El *coaching* para equipos de alto desempeño pretende llevar a cada uno de los integrantes del equipo de manera individual y al grupo



como un todo, para lograr los más altos estándares de productividad y liderazgo. Es decir, todos los miembros de un equipo tienen diferentes habilidades y pueden destacar particularmente en ámbitos o funciones distintas. Sin embargo, a veces nos encontramos con personas cuyo desempeño individual es extraordinario, pero no saben interactuar con un equipo.

El *coaching* para equipos de alto desempeño busca lograr los mejores resultados posibles para la empresa con esa combinación especial de talentos y personalidades. La situación económica y social actual, nos exige ser mejores jefes. Si queremos conservar a la gente valiosa tenemos que *ofrecer planes claros de desarrollo*, un sentido de dirección y pertenencia, motivación constante y un ambiente de trabajo agradable. Un proceso de *coaching* bien implementado en un equipo de alto desempeño, puede dar a la empresa enormes beneficios, como los siguientes:

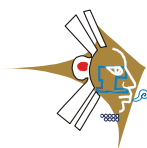
- Menor rotación de personal de alto potencial .
- Mejor trabajo en equipo.
- Mejor ambiente de trabajo.
- Una forma más clara y directa de conseguir objetivos.

Además, los participantes también se benefician de muchas maneras, entre las que destacan:

- Identificar fortalezas y áreas de oportunidad como personas y como profesionales.
- Tener una visión más clara de quiénes son y su misión dentro de la organización.
- Desarrollar las habilidades para mejorar el desempeño e incrementar el rendimiento.
- Mantener mejores relaciones con jefes, pares y colaboradores.

3. 7 Un coaching académico

Al equipararlo con el *coaching* ejecutivo el coaching académico es un proceso por medio del cual es posible ayudar a otra persona o equipo de trabajo, a desempeñarse hasta lo más alto de sus capacidades. Mediante el coaching, se logra hacer manifiestas las fortalezas y los recursos de los miembros de una organización, se les ayuda a sobreponerse a resistencias e interferencias internas, y a integrarse y actuar eficientemente como parte de un equipo de trabajo.



Principios del *coaching*, son:

- Alineación los objetivos del *coachee* (el que es asesorado) a los objetivos de la organización.
- Enfocarse en el desarrollo de los líderes. Los objetivos del *coaching* deben ser parte del programa de desarrollo de los ejecutivos de la empresa. Asumir que el logro de los objetivos del directivo dependerá de la manera en que, por medio del *coaching*, logre transformar a su grupo de trabajo en un equipo caracterizado por el alto desempeño.

El proceso de *coaching*:

1. El *coaching* es una conversación de calidad entre dos personas: *coach* y *coachee*.
2. El objetivo de esa conversación es incrementar, por medio de la reflexión, la autoconciencia del *coachee*.
3. La reflexión generada debe estar enfocada en el cambio y en la transformación del *coachee*.
4. Existe un proceso del *coaching* cuando el cambio logrado tiene efectos positivos medibles en el desempeño del *coachee*.
5. Los cambios logrados en el *coachee*, deben ser transferidos a su equipo y al resto de la organización. Este efecto sistémico, asegurará la realización de las metas y objetivos de la persona y la institución a la que pertenece.

Hasta no hace mucho tiempo, quienes más éxito tenían eran aquéllos a los que se podía medir en el aspecto cuantitativo, olvidando por completo el aspecto cualitativo; en ese sentido, el aporte que varios autores han hecho con el concepto de *la inteligencia emocional y las empresas como organizaciones que aprenden* es de un valor incalculable.

L.C.C. Georgina Ávila Figueroa

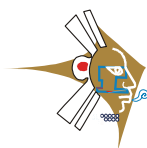
Coach Ejecutivo

Miembro de la Comisión de Revista

gavila@naamcoaching.com

3. 8 Planeación estratégica

El pensamiento estratégico, introducido en el campo de la psicología por Paul Watzlawick, aporta invaluable elementos al ejercicio del *coaching*.



Watzlawick distingue dos tipos de procesos de cambio:

Cambio 1

Está caracterizado por una dinámica, en la cual los esfuerzos realizados dan como resultado que las condiciones básicas del problema se conserven o, incluso, se deterioren. Ejemplo de ello lo podemos reconocer en el directivo que, a pesar de requerir un equipo colaborador y proactivo, realiza acciones impositivas y autoritarias que mantienen a sus colaboradores dependientes de su presencia y jerarquía. Así, mientras más intenta *hacerlos reaccionar*, más genera en ellos la *pasividad* de la que se queja.

Paul Watzlawick afirma de manera contundente que siempre que intentamos resolver un problema desde el sentido común y en forma estereotipada, caemos en la dinámica propia del Cambio 1, que puede definirse como: *Cambiar para no cambiar*.

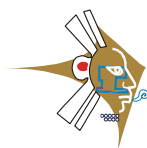
De esta manera, los esfuerzos bien intencionados para alcanzar las metas propuestas por la organización se convierten, en muchos casos, en el origen de problemas crónicos de desempeño.

Cambio 2

Cuando se analiza una situación desde la óptica del Cambio 2, no es preciso conocer las causas del problema, sino comprender el patrón presente en todas las soluciones fallidas intentadas; soluciones que hacen ineficiente y contraproducentes los esfuerzos de cambio del coachee. El objetivo de la intervención se enfoca, por lo tanto, en reconocer y modificar dicho patrón de pensamiento y acción. Reconocer esta pauta de pensamiento y acción limitante es fundamental para producir un Cambio 2, cambio que implica la solución del problema de una manera novedosa y comúnmente inusual.

El pensamiento estratégico ofrece una nueva y atractiva modalidad en el diseño de objetivos y planes de acción. Incrementa, radicalmente, la conciencia del coachee y favorece soluciones exitosas que encaminan al coachee al logro de sus objetivos.

El pensamiento estratégico aplicado al *coaching* ejecutivo ofrece al coachee y a la empresa que lo implementa, una nueva manera de pensar y actuar al resolver sus problemas o alcanzar sus objetivos. La clave radica en una cuidadosa observación y comprensión de las actividades fallidas recurrentes, que permiten la reconstrucción de definiciones y el establecimiento de estrategias efectivas para la acción.



“Por medio del coaching es posible ayudar a otra persona o equipo de trabajo a desempeñarse hasta lo más alto de sus capacidades”.

Mtro. José Merino Pérez
Director de Reencuadre, S.C.
jose.merino@reencuadre.com

John Whitmore, uno de los pioneros en el mundo del *coaching*, afirma: “El *coaching* consiste en desbloquear el potencial de la persona para maximizar su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender, más que en enseñarle.”

La comprensión de las necesidades y retos de la institución, así como de los posibles problemas a resolver, son una parte indispensable para la preparación y planeación de un programa de coaching o asesoramiento docente.

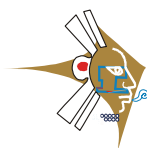
Lo que caracteriza una intervención estratégica en las instituciones, es la construcción a la medida del modelo de intervención sobre la base de las características del problema a resolver y de las metas a alcanzar e ahí que todo programa debe ser construido ad hoc para cada organización o institución.

En una institución educativa, los académicos comparten su proceso de selección de coach.

- La participación es voluntaria.
- No se considera al *coach* como un supervisor inmediato.
- El *coach* debe ser ampliamente respetado y considerado confiable en toda la institución.

Con el objetivo de desarrollar a los *coaches* internos en la institución y, al mismo tiempo, reforzar una cultura de *coaching* se requiere llevar a cabo tres acciones esenciales:

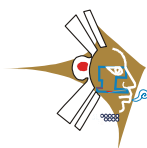
- Formar *coaches*.
- Enseñar a los directivos a ser *coaches* efectivos a través de la capacitación por expertos.
- Facilitar la adaptación a los cambios de los participantes de la institución a través de una comunicación eficiente y eficaz.



<p>Cuadro 2 Tácticas para el desarrollo y desempeño exitoso del <i>coaching</i> (<i>Etapas Acciones</i>)</p>	
<p>Paso 1 Al inicio de la relación de <i>coaching</i>, es importante establecer las expectativas y las acciones futuras para el desarrollo.</p>	<p>Paso 2 Una vez que las expectativas han sido establecidas, los gerentes deberían observar el desempeño, proporcionar oportunidades de desarrollo, y ofrecer retroalimentación periódica sobre el progreso realizado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Establece los estándares y expectativas del desempeño de manera clara.</i> Los <i>coaches</i> deben explicar claramente lo que se espera de los empleados en el trabajo, lo que deben cumplir y alcanzar. ● <i>Ayuda a los empleados a desarrollar sus planes de acción de auto-mejora.</i> Los <i>coaches</i> efectivos se enfocan en áreas específicas de mejora y apoyan a los empleados en el desarrollo de sus planes para alcanzar los objetivos de desempeño deseados. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Observar el desempeño en el trabajo.</i> Los <i>coaches</i> que observan el comportamiento de los empleados en el lugar del trabajo pueden proporcionar una retroalimentación más clara y relevante. ● <i>Proporciona retroalimentación sobre el desempeño frecuente.</i> Los <i>coaches</i> deben iniciar la conversación sobre la retroalimentación y concentrarse en los conocimientos y habilidades fundamentales para el éxito de los empleados en la actualidad y para futuras responsabilidades. ● <i>Brinda capacitación, orientación y apoyo.</i> Los <i>coaches</i> deben ofrecer a los miembros del equipo interesantes oportunidades para crecer. ● <i>Brinda oportunidades a los empleados y los expone a líderes fuertes.</i> Los <i>coaches</i> de éxito son aquellos que se convierten en campeones para el empleado que él o ella es el <i>coaching</i> mediante el patrocinio y por la exposición del trabajador a la dirección. ● <i>Reconoce y recompensa el desempeño excelente.</i> Los gerentes deberían reconocer en público y asegurarse de que sus empleados reciban el reconocimiento por un desempeño excepcional.
<p>Fuente: cuadro de reforzamiento, Lic. Juan Alfonso Rodríguez Durón, Gerente de Capital Humano, Price water house Coopers juan.alfonso.rodriguez@mx.pwc.com</p>	

5. Objetivo general de la propuesta

Planear estratégicamente el desarrollo de una cultura de coaching académico que favorezca la colaboración y el alto desempeño elementos esenciales para la consolidación de un modelo educativo basado en competencias a través del trabajo académico y de investigación colaborativo (Observatorios Académicos y de investigación).



4.1 Objetivos específicos:

- Propiciar la integración e identificación de los docentes con la institución educativa a la que pertenecen.
- Capacitar al docente didáctica, académica y metodológicamente de tal manera que se impulse el saber disciplinar, el saber hacer y el saber ser.
- Impulsar el trabajo colaborativo a favor de la eficiencia y la productividad (calidad en la educación), a través de la creación de observatorios de investigación académicos y el uso de la tecnología. (redes académicas).
- Integrar una red de investigación indispensable para la innovación.

6. Metodología:

1. Revisión del entorno a través de estudios de caso.
2. Intervenciones de coaching:
 - PRIMERA FASE
 - Determinación de objetivos.
 - Análisis de soluciones fallidas intentadas.
 - Definición de problemas a resolver.
 - SEGUNDA FASE
 - Aplicación de la estrategia generada, a través de los programas diseñados de *coaching* académico. (observatorios académicos)
 - TERCERA FASE
 - Medición de efectos y eventuales modificaciones de la estrategia.
 - CUARTA FASE
 - Consolidación del cambio y cierre de la intervención.
3. Evaluación continua del programa.



7. Conclusión final

Las organizaciones están requiriendo nuevas maneras de vivir su cultura, transformándola y asumiendo la asignación de roles diferentes en lo que compete a la gestión del talento humano.

La censura y la crítica dan paso a procesos de evaluación y retroalimentación, objetivos y sustentados en hechos»

Lic. Sandra Haddad Lahud

Fundadora y Directora

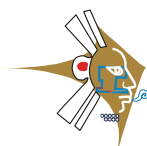
Crecintegra, S. de R.L. de C.V.

info.creci@crecintegra.com

Las organizaciones que fomentan el aprendizaje individual y de equipos, de manera permanente, aportan ventajas para ambas partes y aseguran su desarrollo y permanencia. Las personas que viven en culturas enfocadas en el aprendizaje, se responsabilizan de sus acciones con responsabilidad y libertad, ya que actúan desde su elección y no de la imposición, desde una conveniencia recíproca. Si definimos aprendizaje como la capacidad de aportar diferentes respuestas a las demandas del entorno para aprovechar los talentos, optimizar el potencial y desarrollar competencias, los programas de entrenamiento, capacitación, formación y desarrollo son una excelente alternativa, sobre todo cuando están enfocados y diseñados en competencias relacionadas con el saber y el hacer.

6. 1 Los beneficios del *coaching* académico estratégico

Se puede afirmar que la mayoría de los individuos que participan en un proceso de *coaching* estratégico, acelerarán su crecimiento profesional y mejorarán su desempeño, significativamente. Liberarán más de su potencial, a la par que tendrán un mayor número de herramientas para contribuir a la generación de ideas novedosas para el logro de los objetivos de la organización. Es importante señalar que para canalizar estos cambios y para que la organización maximice el retorno de su inversión, es altamente recomendable **establecer una cultura organizacional** que apoye estos esfuerzos de transformación. En este contexto, realmente, la institución está en condiciones de ser una organización que aprende de sí misma. Así mismo el coaching induce una actitud, en todos los miembros del equipo, caracterizada por enfocarse en la ejecución y el logro de metas. Conforme todos los



miembros del grupo vayan desarrollando sus talentos y habilidades, se generan más oportunidades de crecimiento para la organización.

“Las personas que tienen un buen desempeño y el potencial para crecer y alcanzar altos niveles, obtendrían enormes beneficios con un proceso de coaching”

L.A.E. Rocío Canal Garrido

Gerente de Responsabilidad Social

Dirección Nacional de Recursos Humanos

KPM G Cárdenas Dosal, S.C.

rcanal@kpmg.com.mx

Evaluar el desempeño no debe basarse sólo en criterios que midan la parte cuantificable de una actividad pues siendo las personas las que actúan, también deben ser evaluadas las habilidades y los comportamientos propios de su función, como son las habilidades de comunicación, liderazgo, compromiso y motivación por citar algunas.

“Uno de los desafíos para el tercer milenio es la gestión del talento humano”

Lic. Sandra Haddad Lahud

Fundadora y Directora

Crecintegra, S. de R.L. de C.V.

info.creci@crecintegra.com

“El coaching para equipos de alto desempeño pretende llevar a cada uno de los integrantes del equipo de manera individual y al grupo como un todo, para lograr los más altos estándares de productividad y liderazgo”

L.A.E. Rocío Canal Garrido

Gerente de Responsabilidad Social

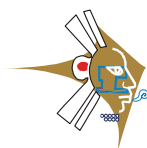
Dirección Nacional de Recursos Humanos

KPM G Cárdenas Dosal, S.C.

rcanal@kpmg.com.mx

6. 2 El líder innovador como coach creativo

Las empresas que viven en el pasado aún mantienen la idea de centralizar la tarea de creatividad e innovación en los líderes tradicionales. Hoy, más que nunca, es necesario democratizar la innovación total. Es muy recomendable aprender a generar campeones en innovación. Esta es la labor del líder innovador, sustentable y humanista. Por medio del proceso de *coaching* creativo y de un sistema de innovación, bajo una metodología de preguntas y diálogos estructurados, las ideas

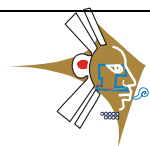


saltan en cualquier momento!, y pueden provenir de cualquier lugar: de inventores independientes, de los colaboradores, de los proveedores, clientes de la institución y aun de otras organizaciones ajenas. Se debe tener presente que en una intervención de coaching participan dos personas o más

El *coach* creativo, el coacheado o los coacheados (coachees) siempre dentro de un ambiente y un sistema de innovación sustentable. La esencia del *coaching* creativo es apoyar el despliegue de las competencias del líder innovador para que sea capaz de guiar a otros en el enriquecimiento de su propio capital humano.

8. Bibliografía en Español

- Newstrom, John W. y Newstrom, John, *Comportamiento Humano en el Trabajo*, McGraw-Hill / Interamericana De Mexico, Ohn W. 1ª ed, 2007, Buenos Aires
- Tovar González, Rafael Manuel, *Estrategias Para Educar por Competencias*, Porrúa, México, 2010
- Mezerville, Gaston, *Ejes De Salud Metal: Los Procesos De Autoestima, Dar Y Recibir Afecto Adaptaciones al Estrés*, 1ª edición, 2005, Sevilla
- Munch Galindo, Lourdes, *Administración y Planeación De Instituciones Educativas*, Editorial: Trillas, 1ª. Edición, 2010
- Furnham, Adrian, *Psicología Organizacional*, Ed. Alfaomega, México, 2004.
- Robins S. P, *Comportamiento organizacional*, Pearson, México, 2004.
- Robbins, Stephen Y Judge, Timothy *Comportamiento Organizacional*, Edicion:2009
- Zepeda Herrera, *Psicología organizacional*, Ed. Pearson 1999, Reimp.2007, México.
- Daft, R., *Organización y Dirección Teoría y Diseño Organizacional*, 9a Ed., Thomson Editores, México, 2007.
- Morris, Ch., Et Al., *Psicología Organizacional*, Ediciones Mexico Pearson, 2005
- Goleman, Daniel Y Cherniss, Cary, *Inteligencia Emocional En El Trabajo. Como Seleccionar y mejorar La Inteligencia Emocional En Individuos, Grupos y organizaciones*, 1ª. Edición, 2005, Barcelona.
- Rodríguez Valencia Joaquín, *Introducción a La Administración Con Enfoque De*



Sistemas, Editorial, Thompson, México Año 2003.

Stephen Robins, *Administración en México*, Prentice Hall, México 2005.

David, Fred., R, *Administration Estratégica*, Pearson Prentice Hall, México 2005.

Koontz, Harold, *Administration una Persp. Global Mexico*, Mc. Graw Hill, Méx., 2008.

Winter, R. (2005), *Manual De Trabajo En Equipo*, España.: Ed. Díaz De Santos.

Unidad de Vinculación para la Transparencia, SECODAM, *La Ética es un Buen Negocio*, 2000.

Chavarría Olarte, Marcela, *Primer Coloquio Regional De Educación Superior Basada En Competencias*, ANFECA, chavarria@up.edu.mx, U. Panamericana

Eligido, J.M., *“Fundamentos de Ética de Empresas”*, IPADE, 1998.

Referencias artículos en revistas:

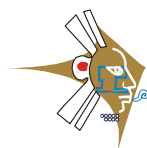
Revista de Contaduría Pública, *Coaching una opción para crecer*, Comisión de revista IMPC, Ed. IMPC, 2009-2010

Lourdes López Goya, Senior Manager RH Ernst & Young, *Elección del coach externo*
lourdes.lopez@mx.ey.com

Sylvia Garduño Pulido, Coach ejecutivo, empresarial, de equipos, Psicoterapeuta Gestalt-Rogeriana, *Presentación del fenómeno de coaching para los no enterados*
sgp.saxtiel@gmail.com

Lic. Rodolfo Muñoz Serrano, Director de Foro Kreativa, Consultor, facilitador y coach creativo, *De la crisis al liderazgo innovador*
rmcreatica@prodigy.net.mx

Magda Gálvez, Fundadora y directora del Portal del Coaching Professional Coach Certified (PCC) por la International Coach Federation (IC F), USA, Conferenciante motivacional y entrenadora de Programas de Desarrollo Humano, Barcelona, España, *Sabías que el coaching.....?*
magda@portaldelcoaching.com



L.C.C. Georgina Ávila Figueroa, Coach Ejecutivo Miembro de la Comisión de Revista
gavila@naamcoaching.com, *Una opción para crecer*

maavila@prodigy.net.mx

Guadalupe Gómez Pezuela Gamboa, Coach Ontológico Senior Empresarial, Directora General de Grupo Pezuela, S.A. de C.V., *Conversaciones que liberan (Coaching con PNL)*

gomezpezuela@hotmail.com

C.P. y M.A.N. María Elena Gutiérrez Rivera, Directora Administrativa de Selectos Administración, *Gestiona tu trabajo con talento*

elena_gtz2577@yahoo.com.mx

Mtro. José Merino Pérez, Director de Reencuadre, S.C., *Pensamiento estratégico, aplicaciones de coaching ejecutivo*

jose.merino@reencuadre.com

Lic. Juan Alfonso Rodríguez Durón, Gerente de Capital Humano, Price WaterHouse Coopers, *Una organización que aprende*

juan.alfonso.rodriguez@mx.pwc.com

Lic. Sandra Haddad Lahud, Fundadora y Directora, Crecintegra, S. de R.L. de C.V., *Importancia de los coaches Internos*

info.creci@crecintegra.com

L.A.E. Rocío Canal Garrido, Gerente de Responsabilidad Social Dirección Nacional de Recursos Humanos, KPM G Cárdenas Dosal, S.C., *Impacto de los equipos de alto desempeño*

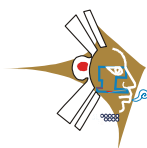
rcanal@kpmg.com.mx

Bibliografía en Inglés

Blenkhorn, D.L., y P.M. Banting, *"How Reverse Marketing Changes Buyer-Seller Roles"*, Industrial Marketing Management, 1991, 185-91.

Boatright, J., *"Conflict of Interest: An Agency Analysis"*, en Browie y Freeman, editors, Ethics and Agency Theory, Oxford, Oxford University Press, 1992.

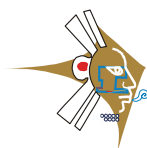
Carlton, D. W. y D. R. Fischel, *"The Regulation of Insider Trading"*, Stanford Law Review, 35, 1983, p. 857.



- Carson, T.L., *"Conflicts of Interest"*, Journal of Business Ethics, 13, 1994, 387-404.
- Covey, S.R., A.R. Merrill y R.R. Merrill, *First Things First*, Nueva York, Simon & Schuster, 1994.
- Culbert, S. y J. McDonough, *"The Politics of Trust and Organization Empowerment"*, Public Administration Quarterly, 1986, 171-188.
- Domini, A. y P. Kinder, *Ethical Investing*, Reading, MA. Addison Wesley, 1984.
- Donagan, A., The *Theory of Morality*, Chicago, The University of Chicago Press, 1997.
- Duska, R., *"Whistleblowing and Employee Loyalty"*, en Desjardines y McCall, editores, Contemporary Issues in Business Ethics, Belmont, California, Wadsworth, 1990.
- Easterbrook, F.H., *"Insider Trading As An Agency Problem"*, en Pratt y Zeckhauser, editors, Principals and Agents: The Structure of Business, Boston, MA, Harvard Business School Press, 1985.
- Elegido, J. M., *"The Question of the Objectivity of Ethics and the Epistemology of Human Rights"*, en Ike, O.F., Catholic Social Teachings En Route in Africa, Enugu, CIDJAP, 1991.
- Finnis, J.M., *Natural Law and Natural Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1980.
- Finnis, J.M., *Fundamentals of Ethics*, Oxford, Clarendon Press, 1983.
- Fried, C., An *Anatomy of Values: Problems of Personal and Social Choice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1970.
- Galbraith, J.K., *The Affluent Society*, Londres, Hamish Hamilton, 1958.
- García, C., Ética Profesional de la Contaduría Pública, Casos Prácticos, Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. 1999.
- Garret, T.M. y R.J. Klonosky, *Business Ethics*, 2ª ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
- Grisez, G.G., *"Against Consequentialism"*, American Journal of Jurisprudence, 23, 1978
- Grisez, G.G., y Shaw, R.B., *Beyond the New Morality*, 3ª ed., Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1988.
- Hall, W.D., *Making the Right Decision: Ethics for Managers*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1993.
- Hamel, G., Y. Doz y C.K. Prahalad, *"Collaborate with your Competitors and Win"*, Harvard



- Business Rev., enero-feb., 1989, 133-139.
- Hampden-Turner, C., *Corporate Culture for Competitive Edge: A User's Guide*, Londres, Economist Publications, 1990.
- Institute of Business Ethics, *Company Philosophies and Codes of Business Ethics*, Londres, 1988.
- Jensen, M.C. "*Eclipse of the Public Corporation*", Harvard Business Review, septiembre-octubre de 1989.
- Kay, J., *Foundations of Corporate Success*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Manne, H.G., *Insider Trading and the Stock Market*, Nueva York, Free Press, 1966.
- Margolis, J., "*Conflicts of Interest and Conflicting Interests*", en Beauchamp y Bowie, editores, *Ethical Theory and Business*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1988.
- Newton, L., "*Agents for the Truly Greedy*" en Bowie y Freedman, editores, *Ethics and Agency Theory*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- O'Reilly, C., "*Corporations, Culture and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations*", California Management Review, 4, 1989, 9-25.
- Packard, V., *The Hidden Persuaders*, Londres, Penguin Books, 1957.
- Peters, T.J. y R.H. Waterman, *In Search of Excellence*, Nueva York, Harper & Row, 1982.
- Rappaport, A., *Creating Shareholder Value: The New Standard for Business Performance*, Nueva York, Free Press, 1986.
- Rollin, B., *Animal Rights and Human Morality*, Buffalo, N.Y., Prometheus Books, 1981.
- Sanyal, R.N. y J.S. Neves, "*The Valdez Principles: Implications for Corporate Social Responsibility*", Journal of business Ethics, 10, 1991, 883-890.
- Senge, P.M., *The Fifth Discipline*, Nueva York, Doubleday, 1990.
- Singer, P., *Animal Liberation*, Nueva York Review of Books, 1975.
- Stone, C.D., "*Should Trees Have Standing, Toward Legal Rights for Natural Objects*", Southern California Law Review, 45, 1972, 450-501.
- Tuleja, T., *Beyond the Bottom Line*, Nueva York, Facts on File Publications, 1985.





La formación docente y la resistencia al cambio, retos de la profesionalización del docente universitario.

[REGRESAR](#)

*Autoras**

M. en C. Margarita Portilla Pineda

M. en C. María del Carmen González Cortés

Resumen

Este trabajo contrasta dos factores fundamentales en la profesionalización del docente universitario. Primero se define la resistencia al cambio que se genera en los profesores ante cualquier movimiento y a continuación se analiza una muestra de los cursos ofrecidos en el Programa de Formación Docente de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Se recabaron datos sobre los contenidos, su duración y se clasificaron tomando en cuenta cuatro pautas del conocimiento. El resultado fue que los conocimientos relacionados con los contenidos son escasos, los cursos sobre conocimientos pedagógicos son superficiales por su corta duración, en cuanto a los cursos relacionados con la didáctica disciplinar definitivamente no aparecen. Finalmente establecer la relación entre los aspectos estudiados da como resultado una propuesta que invita a ampliar la oferta para los docentes de acuerdo a la disciplina que imparten, además darles un carácter más formal, profundizando los contenidos temáticos, evaluando estrictamente, otorgando una especialidad y obtener una profesionalización real del profesorado universitario.

Palabras clave: profesionalización, formación, resistencia.

* M. en C. Margarita Portilla Pineda. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México. Correo electrónico: mpp@correo.azc.uam.mx
M. en C. María del Carmen González Cortés. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. México. Correo electrónico: mcgc@correo.azc.uam.mx

Teacher education and resistance to change, Professionalization challenges of university professors

Abstract

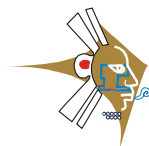
This paper contrasts two fundamental factors in the professionalization of university educators. First of all, it defines the resistance to change which is generated in the teachers before any movement and then it analyzes a sample of courses offered in the Educators Formation Program of the Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Data were gathered on the content, duration and they were classified considering four patterns of knowledge. The result was that the knowledge related to content are scarce, pedagogical knowledge courses are superficial due to its short duration, and regarding the courses related to the teaching discipline are definitely not existent. Finally establishing the relationship between the aspects studied results in a proposal that calls to broaden the offer to teachers according to the discipline they teach, besides it gives a more formal character, deepening the thematic content, evaluating strictly, providing a specialty and also obtains a real professionalization of university teachers.

Key words: professionalization, training, resistance.

Introducción

La globalización es un fenómeno que necesariamente involucra a todos los aspectos de nuestra sociedad, impulsada por la innovación tecnológica, en ese proceso de la intercomunicación creciente entre los diferentes países, los sistemas educativos no escapan a esta influencia, es en la Unión Europea donde, se establecen las nuevas tendencias sobre las funciones del docente y exigen una redefinición acorde con un nuevo enfoque hacia un modelo educativo centrado en el estudiante y que propone cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación propicia necesariamente un cambio conceptual y metodológico en el papel tradicional del docente, es decir, de transmisor de contenidos que pierden rápidamente vigencia, lo transforma en un mediador entre el estudiante y su aprendizaje, además, otra de sus nuevas funciones es prepararlo para la vida y el trabajo en un contexto diverso, sin olvidar que, ya es un compromiso ayudarlo a descubrir su potencial para el autoaprendizaje e independizarse de los conocimientos obtenidos en un recinto escolar, también a reconocer sus aptitudes para enfrentar y resolver problemáticas nuevas o



situaciones imprevistas, integrando estos factores en las competencias profesionales (Tuning, 2003).

Entre los desafíos a los que se enfrenta la educación superior en la actualidad es necesario considerar la revisión de la misión del docente así como redefinir muchas de sus tareas sustantivas, con un especial énfasis en aquellas que se relacionen con el auto-aprendizaje y la superación continua.

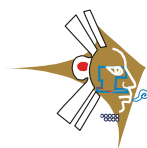
Sin embargo es escasa la información sobre el desarrollo profesional y personal de los docentes, cuyos efectos trascienden directamente en la calidad de la institución en la que desempeña sus actividades; es mucho más abundante aquella que trata sobre todas las tareas que le son encomendadas, las importantes responsabilidades que sobre ellos pesan, también sobre su papel como formador de profesionales, y es bien sabido que su desempeño como profesor universitario, se genera a menudo de manera intuitiva, autodidacta o copiando arquetipos tradicionales.

De alguna manera las labores de los docentes están asociadas en el imaginario colectivo con relaciones domésticas y hasta familiares, evitando dar la formalidad y el rigor científico que le confieren un merecido profesionalismo. Entonces es el momento oportuno para crear una nueva identidad y profesionalidad de los docentes, permitiendo dar respuesta a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales del siglo XXI.

Evidentemente toda reforma educativa en Educación Superior debe incluir entre sus objetivos principales los distintos modelos de formación docente, incluidos aquellos que involucren las nuevas tecnologías y las opciones virtuales, tan necesarias actualmente y que permiten a los profesores su actualización en tiempos y espacios seleccionados por el mismo.

Ahora bien, la enseñanza debe ser considerada de forma oficial y reconocida por todo el aparato educativo como una profesión determinante para el efectivo desarrollo eficaz y eficiente del proceso educativo y como tal es necesario asegurar que las personas que la ejercen posean un dominio adecuado de los conocimientos teóricos, prácticos y técnicos que la conforman, es decir que sean unos profesionales de la enseñanza en toda la extensión del concepto.

En muchas instituciones de educación superior existen distintas políticas para impulsar el desarrollo profesional de los profesores, con la intención de mejorar o cambiar su práctica, sus paradigmas y sus conocimientos, así de esta forma aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión.



Sin embargo, mencionar superficialmente algunos de estos aspectos es caer en un simplismo discursivo que generalmente se escucha entre quienes ostentan la toma de decisiones, dejando insatisfechos a docentes y en contraste hacen creer que las autoridades hacen su máximo esfuerzo y que el docente hace caso omiso en su formación profesional al interior de la institución, sin tomar en cuenta las situaciones especiales o las necesidades personales de cada caso.

La extensión de los temas impide abordarlos todos, es por ello que, uno de los aspectos que se tratan en este trabajo es la resistencia al cambio por parte de los docentes, el segundo aspecto es el tipo de cursos que se imparten específicamente en una institución pública y autónoma de educación superior, para después hacer un contraste entre ambos factores.

Contexto

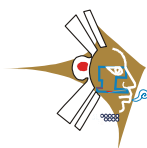
La resistencia al cambio

Previamente a un análisis más detallado de los motivos que se anteponen a la resistencia al cambio, es importante definir este término, como una reacción que se produce en una persona de manera consciente o inconsciente que se manifiesta ante cualquier iniciativa de cambio de una situación añeja y cotidiana dentro de un sistema establecido, este cambio puede ser provisional o permanente.

De manera general los tipos de resistencias al cambio pueden ser pasivas y activas, cada una de estas formas es descrita a continuación:

Las resistencias pasivas: son aquellas que se solapan y no se develan sino que se convierten en elementos de dispersión o en un mecanismo de entropía (generador de desorden), y pueden ser de difícil abordaje ya que se desconocen sus características y orígenes, impidiendo el avance del proceso, demorándolo, saboteándolo y desmontándolo progresivamente. Dentro de este tipo de resistencias se pueden enunciar las más usuales, tales como: la apatía, el silencio, la sumisión, la indolencia, la indiferencia, el bloqueo y la desmovilización

Su manifestación es a través de los gestos, las actitudes o maneras de actuar, todas evidentemente muy relacionadas, teniendo en común que en su esencia tal vez no persiguen en la mayoría de las veces entorpecer la iniciativa de cambio, pero con su actitud tampoco



la favorecen, generando pesimismo, desaliento y poca motivación para la participación en las iniciativas de cambios que otros sujetos propongan.

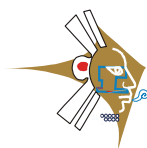
Las resistencias activas: están referidas a las posturas que se expresan de manera abierta, frontal, donde se confrontan los diferentes enfoques o concepciones, pero no se reconoce la fuerza del argumento del otro. Pueden ser violentas, ofensivas, irrespetuosas, con poco nivel de tolerancia, y tienen como finalidad acumular fuerza para desmontar los nuevos elementos planteados. Dentro de las más usuales tenemos: el convertir la iniciativa de cambio en burla permanente, el procurar la desinformación y las distorsiones comunicativas, el generar conflictos en torno al proyecto transformador, el entorpecimiento del proceso y desacreditar la iniciativa del cambio, o a quien lo impulsa.

Seguramente existen muchas más expresiones de resistencia al cambio, que surge como un mecanismo de defensa del sistema para preservarse ante la posibilidad de cualquier movimiento que amenace su seguridad y mantenimiento, y debe abordarse como un aspecto del desarrollo de la metodología, ya que forma parte de la caracterización de los sujetos y del contexto.

Uno de los investigadores más actualizado en este tema (Monereo, 2009) hizo una minuciosa revisión de la literatura científica de los últimos años sobre los motivos que explicarían esa resistencia a cambiar o, más apropiadamente, las dificultades que encuentran los profesores para implantar innovaciones educativas en sus aulas, encontrando tres conjuntos de variables relacionadas con este aspecto.

La forma en la que Monereo analiza la vulnerabilidad de los docentes planteada por varios autores, asociando la falta de seguridad y el desarrollo de nuevas competencias, se aborda en el primer conjunto, e incluye características de índole personal así como el gasto emocional que implica cualquier cambio, los usos y costumbres que el docente tiene bajo su control y que de alguna manera aseguran una situación estable, comparativamente con la ausencia de ese control en otras circunstancias nuevas e inciertas que a todas luces exponen al docente a las quejas de estudiantes que no desean abandonar su zona de confort y su pasividad en el aula, o detracciones de los propios colegas, cuando lo que se demanda es el apoyo de toda la colectividad educativa (Lansky, 2005 citado en Monereo, 2009), señala que ese soporte es fundamental e insustituible.

El mismo autor encuentra que en un segundo conjunto, se encuentran factores de carácter profesional relacionados con las competencias profesionales del docente, que abarcaría al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus



conocimientos, decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión, asociado a estos factores está, el compromiso profesional, restringido no solo por las reformas educativas, sino también las limitaciones para participar y tomar decisiones creando un ambiente de desánimo e incrementándose con el paso del tiempo.

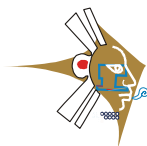
Como parte del tercero y último conjunto de aspectos analizados Monereo (2009) en un análisis detallado de otros investigadores se refiere a los factores de naturaleza institucional, imposibles de olvidar o dejar de lado, puesto que como parte de un sistema educativo tendrá una fuerte influencia del contexto en el cual se desarrolla, entre ellos se mencionan los dispositivos que tienden a evitar y rechazar de manera sistemática los cambios en las prácticas educativas habituales, además de algunas actitudes de ciertos sectores de la comunidad educativa que desvalorizan el conocimiento profesional de los profesores y reducen su función como sólo un transmisor de información.

No hay que ser muy suspicaz para notar que todos estos factores determinan la actuación de los docentes universitarios, tanto en los de nuevo ingreso como en los profesores con una cierta antigüedad en la institución, sin embargo ese discurso oficial se hace válido cuando se requiere de la participación activa del cuerpo docente en el diseño de planes y programas, en los proyectos institucionales como asesorías y tutorías, sin dejar de lado su colaboración en la acreditación y certificación de planes y programas ante organismos nacionales e internacionales, además de su contribución en diferentes comisiones y organización de eventos académicos, así como otras de las funciones desempeñadas en el recinto universitario (Valderrama y Flores, 2008).

La formación del docente

Evidentemente el profesor es una pieza clave en la formación de los estudiantes, propiciando el aprendizaje significativo, tradicionalmente lo hace compartiendo su experiencia y conocimientos en el aula frente a un grupo, sin embargo, en el modelo centrado en el estudiante interviene como un mediador entre el conocimientos y el estudiante, a quien se le hace el responsable de su aprendizaje y la adquisición de las aptitudes, las actitudes y las habilidades que señalan los programas institucionales.

Una tarea ardua para el docente es poner en práctica en el aula, el aprendizaje significativo, cuyo objetivo tiene que ir dirigido hacia el descubrimiento de los fenómenos que rodean al estudiante inducirlo a enlazar las hipótesis y las teorías con los conceptos



abstractos, brindando al grupo de participantes esa conexión entre lo conocido y lo abstracto, es decir, los significados y generar una razón de estar en el recinto escolar.

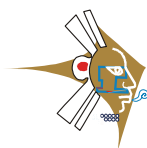
Los retos para la profesionalización del docente

Unir todos estos aspectos, es una labor trascendental que solo se logra a través de una formación docente continua y verdaderamente profesional, entendida esta como un proceso de desarrollo integral del profesorado, cumpliendo en principio con esa función integradora que le permita lograr la reciprocidad referida y que le ayude a concretar sus competencias gradualmente, para ello cada institución educativa soluciona los problemas de capacitación de sus docentes de diferente manera y de acuerdo a sus circunstancias; desde aquellas que imparten cursos aislados sin ningún esquema que les dé coherencia, hasta las que tienen programas perfectamente planeados y estructurados, acordes con la misión y la visión institucional.

Algunas instituciones orientan sus esfuerzos a la capacitación disciplinaria, otras se enfocan hacia la formación pedagógica, y algunas más, a ambos contextos, en el caso específico de la UAM-A hay pocos datos de dominio público al respecto, sin embargo después de este análisis se observa que la formación disciplinaria brilla por su ausencia.

Sin programas institucionales orientados a la formación del personal docente profesional, los cursos y talleres sirve solo para acumular horas y traducirlos en una puntuación escalafonaría, en el mejor de los casos, uno que otro docente los pone en práctica en su salón de clases. Aun cuando muchos profesores tienen sólidos conocimientos disciplinares, avalados por su preparación académica y su amplia experiencia, además de su buena voluntad, generalmente carecen de una formación pedagógica formal, la consecuencia lógica es la recreación de los roles conocidos y aprendidos en su época de estudiantes, es decir el catedrático, que dicta su clase sin derecho a réplica, inclinado al conocimiento memorístico, arrastrando todos los defectos y prejuicios que el modelo conductista tiene, afectando gravemente el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La preocupación en torno al tema es entonces, cómo, dónde y cuándo obtuvo la capacitación para esta trascendental tarea, como responsable de la formación de muchas generaciones de estudiantes y vidas profesionales futuras. El análisis de diferentes documentos y de datos recabados, como los contenidos y la duración de estos cursos, impartidos por la Coordinación de Docencia dentro del Programa de Formación Docente



en la UAM-A, aporta información suficiente para un posible rediseño en la formación del docente universitario y despertar la inquietud de otras instituciones de educación superior con características y problemáticas similares, y propiciar la revisión de su oferta de cursos y diplomados en la formación de sus docentes.

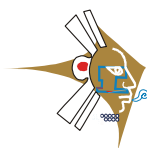
Es entonces que factores como la resistencia al cambio, así como la falta de visión de quienes diseñan y planean los programas institucionales para la formación de los docentes universitarios, hacen la combinación ideal hacia el rechazo de toda propuesta para un desarrollo personal y la profesionalización de quienes son los responsables directos de formar las nuevas generaciones de profesionistas capaces y exitosos.

El propósito de este trabajo es analizar una muestra de los cursos ofrecidos por la Coordinación de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (en adelante UAM-A), planeados dentro del Programa de Formación Docente (2003). Clasificar estos cursos bajo las siguientes pautas: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento del contexto, contrastar los nombres de los cursos, explorar los contenidos de los mismos y su duración. Con el único fin de dar un punto de vista objetivo y señalar un importante vacío en este programa, hacer una propuesta para corregir el rumbo, además de estimular dentro de la práctica docente la reflexión, que dé como resultado la producción permanente de conocimientos y un auténtico desarrollo personal y profesional del docente descrito institucionalmente en el Perfil Docente de la UAM-A.

Consideraciones teóricas

Relatan los compiladores Arredondo y Díaz Barriga (1989), que iniciada la década de los 70's al "conjunto de técnicas" apropiadas para la enseñanza se le consideraba una instrumentación inadecuada y elemental para la educación superior, era la didáctica impartida solo a profesores normalistas, mencionando el escaso valor que los docentes universitarios le daban, creyendo que solo era aplicable a los niños.

Los esfuerzos realizados por la UNAM, la ANUIES y otras universidades estatales, pretendían cambiar esta opinión, los Centros de Formación de Profesores impulsaron importantes cambios hacia la ideología pedagógica, sin embargo, no se manifestó el mismo interés en todas las instituciones de educación superior.



Desde su fundación (1974) y hasta finales del año de 1994 en la UAM-A, no hubo un Programa de Formación Docente oficial, en aquellos años la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico hacía propuestas aisladas y se limitaba a organizar cursos cortos para los profesores de nuevo ingreso; la Coordinación de Apoyo y Desarrollo Académico organizó desde 1991 y hasta el final de la década, cursos que se impartían a petición de las áreas o departamentos, fue solo hasta el año 2000 cuando se plantea un Programa de Formación para la Docencia.

Sin embargo aunque esta situación es tomada con toda la seriedad del caso y se ofrecen diferentes opciones para que todos los docentes se capaciten y se actualicen, no se hizo un diagnóstico preciso sobre las necesidades y carencias manifestadas en las áreas, departamentos o divisiones de la UAM-A, en consecuencia estas iniciativas no tienen el impacto deseado en el desarrollo de las competencias docentes.

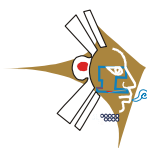
La revisión de diferentes trabajos en investigación educativa demuestra indudablemente que el proceso de enseñanza en el nivel universitario demanda además del dominio de los contenidos de alguna disciplina, también de conocimientos pedagógicos formales y específicos que conduzcan hacia la reflexión y la reformulación del propio quehacer docente, considerando a la docencia como un fenómeno social afectado por múltiples factores que requiere de ser analizado en todos y cada uno de sus componentes para su comprensión (Arredondo y Díaz Barriga, 1989).

Las opiniones de investigadores sobre cuáles son los conocimientos que un docente debe tener son variadas y convergen con Groosman, 1990 citado por Marcelo, 1995, quien propone la clasificación siguiente:

1) El conocimiento del contenido de la asignatura que enseñan, estos son los conocimientos con los que cuenta, determinan qué y cómo enseña y los conceptos erróneos transmitidos a los estudiantes son una manifestación de carencias o de un escaso dominio del conocimiento del contenido temático. Este conocimiento incluye dos componentes importantes: el conocimiento sustantivo y sintáctico.

1.1 El *conocimiento sustantivo*: constituido por la información, las ideas y los temas a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, las definiciones, las convenciones y los procedimientos. Este conocimiento determina lo que los docentes van a enseñar y desde que perspectiva lo harán.

1.2 El *conocimiento sintáctico* es un complemento al conocimiento sustantivo y se materializa en el dominio que tiene el docente de los paradigmas de investigación en cada



disciplina, en relación con temas como la validez, las tendencias, las perspectivas y la investigación en el campo de su especialidad.

2. El conocimiento pedagógico general, definitivamente relacionado con la enseñanza, con sus principios, con el aprendizaje y los alumnos. Dentro del universo del conocimiento pedagógico están considerados temas como: las técnicas didácticas, la estructura de las clases, la planificación de la enseñanza, las teorías del desarrollo humano, los procesos de planificación curricular, la evaluación, la cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, la historia y la filosofía de la educación, los aspectos legales de la educación, entre muchos más, razones suficientes para considerar imprescindible la formación pedagógica del docente, Peretti (1979) citado por Vaillant (2002).

3. El conocimiento didáctico del contenido es otro componente central de la formación del docente. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñar, para ayudar al docente a desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión del alumno en el campo específico del contenido.

4. El conocimiento del contexto, es parte fundamental para el docente, quién debe saber a quién va enseñar y en que medio lo va a hacer. La institución y sus características determinan la adaptación del conocimiento general de la materia y como lo transmite a los estudiantes, Yinger (1991) citado por Marcelo (1995).

Dentro del Conocimiento Pedagógico del Contenido los profesores deben conocer que es lo que resulta fácil o difícil en el aprendizaje de los alumnos, dicho de otro modo, saber cuál es el grado de dificultad del aprendizaje en los alumnos; cuáles son sus concepciones más comunes; cómo organizar, secuenciar y presentar el contenido para equilibrar la diversos intereses y capacidades de sus alumnos y como evaluar su aprendizaje Barnett y Hodson (2001) citado por Garritz (2007).

Metodología

El caso común en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, con respecto a los Profesores – Investigadores, es que sin conocer las razones de cómo se enseña y por qué se enseñan las ciencias, han ejercido esta práctica sin aparentes problemas. Lamentablemente parece que se repite la situación reseñada a finales de los 80's por Arredondo y Díaz Barriga (1989): desconocen la pedagogía, tampoco reconocen a la didáctica como partes fundamentales en



la formación de un profesor y mucho menos las aplican en las aulas universitarias con el profesionalismo correspondiente.

Es un hecho que cada docente tiene un bagaje de conocimientos relacionados con sus creencias, las situaciones previas, los espacios en los que se desenvuelve y las relaciones personales que establece, todo esto dentro y fuera del recinto universitario, que, definitivamente interactúan con los contenidos temáticos de la asignatura y su forma de transmitir esos conocimientos. Son estos referentes los que inciden en la forma en la que el docente transmite los contenidos y dependen también de la reflexión e interpretación crítica que haga de la información pedagógica y disciplinar que posea así como del contexto que le rodea.

Es deseable que la formación docente se encause hacia los conocimientos pedagógicos del contenido, situación mucho más compleja que solo la capacitación o entrenamiento, que son los términos generalmente utilizados como sinónimos de formación. Para quienes son responsables de la formación docente de una institución “es recomendable que, antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan” Alliaud, 1998 citado por Torres, 1999.

En las instituciones de educación superior que cuentan con programas de formación pedagógica, cuyo objetivo principal es el de mejorar la práctica docente y optimizar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, es una decisión propia del docente tomar estos cursos, sin embargo hay una evolución en esta concepción; una vez que el docente identifica situaciones adversas a sus deseos de transmitir sus conocimientos disciplinarios de forma significativa y no lo consigue, se da cuenta que no basta solo con la buena intención o una actitud positiva e inicia el camino hacia una formación más específica y formal.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana la oferta de cursos para la formación docente en periodos inter-trimestrales es diversa, usualmente los contenidos son solo una revisión superficial de temas relacionados con la pedagogía, considerando el tiempo de duración de los mismos, la profesión de los expositores y el estilo particular para compartir su experiencia. Estos cursos cortos deben ser calificados como una iniciación hacia la formación docente; sobre todo porque para los profesores del nivel universitario en el área de ingeniería, las teorías pedagógicas, son solo temas abstractos que difícilmente se



pueden aplicar en el salón de clases a una situación específica, y carecen de sentido cuando identifican necesidades y problemas de sus estudiantes.

En todo caso los docentes hacen un primer intento y si ocurre que sus conocimientos pedagógicos no son muy profundos ni sólidos, la gran mayoría prefiere seguir actuando de forma segura y como lo ha hecho tradicionalmente, bajo la sombra de los modelos aprendidos previamente, Cutti, L., Cordero, y G. Luna. (2008).

En la Tabla 1, se muestra el nombre de cada curso, la duración en horas y su clasificación según Groossmann, 1990 citado por Marcelo, 1995, en donde la numeración se refiere a: (1) conocimiento del contenido; (2) conocimiento pedagógico general; (3) conocimiento didáctico del contenido y (4) conocimiento del contexto.

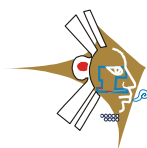
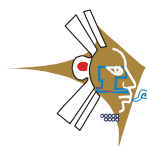


Tabla 1. Muestra de cursos impartidos en el periodo 2000 – 2009.

Nombre del curso	Duración en horas	Clasificación
Intuición y percepción para el aprendizaje	30	2
Evaluación del aprendizaje	20	2
Habilidades de comunicaron en el aula	20	4
Didáctica y técnicas de enseñanza	20	2
Taller de equipos de trabajo	12	4
Planeación didáctica y elaboración de la Carta descriptiva	20	2
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	20	2
Estrategias para impulsar el trabajo colaborativo	20	2
Formación de tutores	20	4
Importancia de los hábitos de estudio desde la actividad del docente	20	4
Modelos educativos y diseño de estrategias de aprendizaje	20	2
Relaciones humanas y sentido de la vida	20	4
Programación neurolingüística y recursos educativos	20	4
Lineamientos técnicos para la elaboración de reactivos de conocimiento	20	1
Elaboración de programas analíticos	30	1
Uso de mapas conceptuales en el proceso enseñanza-aprendizaje	20	2
Valores y ética en la educación	20	4
Tolerancia y convivencia en el aula	20	4
Didáctica para la educación no presencial	20	2
Excel básico para las actividades docentes	20	4
Curso-taller introductorio de Moodle	20	4
Impulsores de la creatividad en la actividad pedagógica	20	2
Inteligencia emocional como una herramienta pedagógica	20	2
Aplicaciones de Word XP y otras herramientas para la integración de notas de curso	20	4
Mira qué hablas y te diré quien eres.	25	4
Formación y actualización docente	100	2
Curso virtual de formación de tutores	20	4
Teorías del aprendizaje. Curso virtual	20	2

Una precisión necesaria es que los cursos son impartidos a toda la comunidad docente sin importar su formación profesional o la disciplina que acostumbran enseñar. Los procesos de formación docente necesariamente deben cubrir los conocimientos pedagógicos y didácticos del contenido (Shulman, 1986), aun cuando los fundamentos son



comunes, las metodologías de formación son diferente, de acuerdo a cada disciplina, solo de esta manera es posible ayudar a los profesores a desarrollar representaciones pedagógicas apropiadas al contenido disciplinario que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, Cutti, Cordero y Luna. (2008).

Discusión de resultados

La presunción es que el docente adquiere cierto dominio de los conceptos que forman el conocimiento pedagógico durante los cursos cortos que son parte de su actualización y su formación continua, sin embargo esta es una realidad parcial, la mayoría de las veces, ocurre que los contenidos son abordados superficialmente, se repiten solo que con distintos nombres, no son evaluados correctamente y las estrategias utilizadas no permiten a los académicos darse cuenta de la gran importancia que tiene la formación recibida.

Hay una ausencia total de cursos relacionados con los conocimientos didácticos del contenido y la razón es que los cursos se imparten a todos los docentes de la Unidad Azcapotzalco, incluidos los profesores de las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades y también los profesores de Ciencias y Artes para el Diseño, es decir que, no hay cursos específicos por ramas del conocimiento humano.

Otra observación pertinente es el tiempo invertido por el docente, la información de estos cursos enlistados fue proporcionada por una persona que acumuló sus comprobantes por 10 años, desde el mes de noviembre del año 2000 hasta el mes de marzo del año 2009. Haciendo un análisis objetivo de la situación, se tiene que las 647 horas equivalen a dos maestrías o un doctorado, pero sin obtener un título, tampoco se tiene la profundidad necesaria en los contenidos para aplicar lo aprendido o desarrollar investigaciones formales en el salón de clases.

Los cursos cortos ofrecidos en cada institución solo son el principio de un largo proceso con carácter permanente y continuo, necesario tanto en los docentes que se inician en esta actividad como en el caso de los docentes más experimentados en el ámbito educativo, Imbernón (2002) menciona que es en esta etapa donde se encuentran las diferencias sustanciales entre unos y otros profesores, principalmente debidas a la experiencia y la edad.

Definir los objetivos en un programa de formación docente es una tarea ardua y complicada porque no es un procedimiento aislado, Rodríguez (1995) señala que cualquier



tendencia tiene que considerar múltiples factores y la influencia que ejercen estos en todo el contexto en el que ocurre este proceso, es decir que, es imposible referirse a la formación del docente si no se tiene como referencia un modelo de docente. Y tampoco es posible hablar del modelo de docente sin un modelo didáctico o la forma en la que se entienden los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y todos los modelos didácticos están integrados en la concepción de la educación que es un factor inherente a la condición humana.

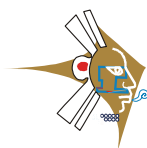
Y como si no pareciera suficiente la exigencia en los conocimientos que un docente debe tener, en esta época es deseable que desarrolle competencias que aparecen actualmente en los planes y programas de las universidades, que no son ni más ni menos, que las mismas que los estudiante deben tener al egreso de su carrera. Arriaga, J. y Minor, M. (2008) sugieren que cada disciplina establezca sus competencias específicas, de acuerdo con las actitudes, aptitudes y habilidades necesarias para desarrollar una práctica profesional eficiente y óptima.

Es un hecho que la formación pedagógica del profesorado universitario y la profesionalización docente van de la mano, dirigidas a brindar más atención a las tareas que desempeñan los docentes en este nivel educativo (Rojas, s/f).

Desafortunadamente no existe una especialización en los docentes universitarios, entendida esta como una preparación y un dominio total de todos los aspectos que implican la enseñanza de una ciencia o disciplina. La docencia para muchos profesores universitarios es una actividad poco valorada y poco redituable comparada con la investigación. (Arbizu, 1994).

Rojas (s/f) afirma que para alcanzar una real profesionalización del docente es necesario que cuente con actividades planeadas, dirigidas hacia su formación y que le proporcionen herramientas necesarias para un aprendizaje continuo, aplicable en su contexto. También requiere conocimientos, destrezas y actitudes determinadas que no todos tienen y que tendría que adquirir mediante la preparación para su profesión.

La enseñanza universitaria exige al profesor el conocimiento de las estrategias metodológicas adecuadas para el logro de procesos de enseñanza-aprendizaje productivos que favorezcan la motivación, el esfuerzo y crecimiento intelectual del estudiante.



Conclusiones y recomendaciones

Es deseable que la formación docente formal no solo sea una práctica educativa sino también una invitación a la reflexión conceptual y en consecuencia a la generación permanente de conocimientos. La labor de los formadores de docentes deberá orientarse hacia el análisis y la resignificación de las ideas, para la reconstrucción y generación del razonamiento pedagógico y crítico, Reyes, M. I. (2008).

Entendiendo que la formación docente formal es una actividad prioritaria en las instituciones de educación superior, a la vez que está identificada como un proceso intencional de la práctica social a través del cual los profesores universitarios asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con la intención de transformarlas y compartirlas, en el que sistemáticamente se crean condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente (Chehaybar, et al, 1996).

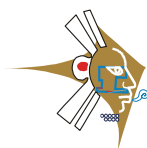
Investigadores como Escudero y Gómez (2006) señalan que “los buenos profesores no nacen, sino que tienen que crearse a través de diversas actuaciones; la formación ocupa un lugar destacado entre ellas”... no obstante también observan que la formación del profesorado es una de las soluciones más prometedoras para mejorar la educación y al mismo tiempo, uno de los problemas más difíciles de resolver”

Planificar la adquisición de conocimientos, para el desarrollo de nuevas habilidades y competencias, pero sobre todo es preciso no olvidar, que la formación docente debe ser considerada como un proceso permanente, continuo y esencial durante la trayectoria profesional de un docente hasta su jubilación (Cutti, L., Cordero, y G. Luna, 2008)

El uso eficiente de los recursos junto con una planificación acertada de las estrategias y los procesos adecuados permitirá que la institución y el docente entren en una sinergia conveniente para ambos, manteniendo sus niveles de competencia y eficacia elevados.

Desde este espacio, la recomendación va dirigida no solo a una actualización y formación cada vez más sólida y formal, sino que en el corto plazo se ofrezca, como en otros países, una formación disciplinar y paralelamente la formación docente para los nuevos profesores universitarios.

Con la finalidad de vencer esa resistencia al cambio presente principalmente en los profesores veteranos, es mejor aprovechar su gran experiencia, hacerles sentir que son parte



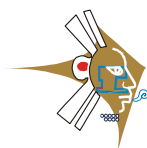
importante en el proceso de cambio, asignando parte de las actividades protagónicas en estos procesos de adaptación. Probablemente si participan como consultores, asesores o tutores de sus pares, les permitirán sentirse útiles e incluidos nuevamente en la institución a la que han pertenecido desde tiempo atrás.

Además agrupar todos los cursos en ejes curriculares, profundizar los contenidos temáticos, exigir una evaluación formal y validarlos no como una certificación institucional oficial.

En definitiva, tal como se ha puesto de manifiesto, la profesionalización de los profesores universitarios tiene muchos condicionantes, sociales, políticos, organizativos y personales, y no por ello se debe retrasar el cambio, las condiciones y necesidades actuales, no solo lo permiten sino que son una exigencia en el marco de la globalización.

Referencias

- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Arredondo, M. y Díaz Barriga A. Compiladores (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. CESU, UNAM, ANUIES: México.
- Arriaga, J. y Minor, M. (2008). *Una propuesta para mejorar las competencias profesionales de los docentes de educación superior*. Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior, Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XXI, Mexicali, B. C. México
- Chedaybar Y Kurí, E. et al. (1996). *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas*. *Revista de Investigación educativa*, 6. México, CISE-UNAM.
- Cutti, Cordero y Luna. (2008). *El conocimiento pedagógico del profesorado y sus implicaciones en la formación docente*. Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior, Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XXI, Mexicali, B. C. México.
- Escudero, J. M. y Gómez, A.L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Ed. Octaedro.



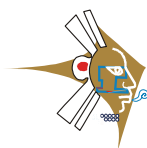
- Garritz, A. (2007). Análisis del conocimiento pedagógico del curso de “Ciencia y Sociedad” a nivel universitario, en *Revista Eureka*, Vol. 17, No. 2. México: UNAM. pp. 226-246.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España: I
- Monereo Font, C. ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. Recuperado el 7 de junio de 2011, de la URL http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf
- Reyes, M. I. (2008). *Reflexiones en torno a la formación de profesores universitarios*. Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior, Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XXI, Mexicali, B. C. México.
- Rojas M., La profesionalización docente en la universidad contemporánea. Recuperado el 7 de junio de 2011, de la URL <http://www.sabetodo.com/contenidos/EkuupyEVLVYMNaenoL.php>
- Rodríguez, A. (Coord.) (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. España: Narcea.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* V. 15, No. 2. pp. 4-14.
- Torres, R.M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. No. 49. UNESCO.
- Tuning Educational Structures in Europe. *Informe final (Fase uno) 2003*. Recuperado el 29 de marzo de 2010, de la URL http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1
- Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Perfil Docente de la UAM – AZCAPOTZALCO. Recuperado el 7 de julio de 2010, de la URL http://www.azc.uam.mx/coord_general/docencia/PerfilDocente.pdf



Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Programa de Formación Docente.
Recuperado el 7 de julio de 2010, de la URL
http://www.azc.uam.mx/coord_general/docencia/pfd.php

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santo Domingo: Preal.

Valderrama, J. y Flores, J. C. (2008). *Necesidad de desarrollar nuevas competencias en los profesores universitarios relacionadas con la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes*. Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior, Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XXI, Mexicali, B. C. México.





Caracterización del docente de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL 1, como requisito para el perfeccionamiento de su proceso formativo.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Ma. de Lourdes Soto Reyes

Ma. Isabel Dimas Rangel

Arturo Torres Bugdud

Resumen

Toda propuesta de formación docente deberá partir de la necesaria evaluación de los mismos. En la siguiente ponencia se muestra el resultado parcial, del trabajo de investigación que parte de un diagnóstico inicial de los docentes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El universo de estudio se compone de 625 docentes, de los cuales 90 cuentan con doctorado y 401 con maestría; 340 son profesores de tiempo completo, 117 tienen el perfil Promep y 56 pertenecen al SNI, datos de 2009. El objetivo de esta ponencia es analizar la situación actual de los docentes universitarios, tomando como referencia algunos aspectos personales, interpersonales e institucionales; mismos que posteriormente se complementaran con otros, necesarios para elaborar una propuesta para la autosuperación personal y profesional del docente. La metodología utilizada estuvo integrada por el método de análisis-síntesis para la caracterización del docente y del proceso de formación, la técnica de encuesta para conocer el estado actual que presentan los docentes objeto de este estudio.

* Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Universidad Autónoma de Nuevo León, sotoreyes_lulu@hotmail.com
Isabel.dimasr@gmail.com
atorres85@hotmail.com

Palabras clave: Caracterización del docente, formación docente, docente universitario.

Abstract

Any proposal for teachers formation process should be initiated with a teachers review. The next paper shows the partial result of the research resulting from an initial diagnostic of the Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León teachers. The study universe is composed by 625 teachers, 90 have doctorates and 401 with master's, 340 are full time professors, 117 have the Promep profile and 56 belong to the SNI. (2009 data). The objective of this paper is to analyze the current situation of teachers, using as reference certain aspects, personal, interpersonal and institutional.. This study will later be complemented with other necessary aspects. The methods used in this work, consisted in the analysis-synthesis method for the characterization of the teacher and the formative process, and the survey technique to know the current state of the teachers, focus of this study.

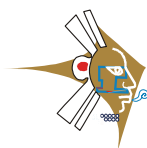
Key words: Teacher characterization, formation process, university teacher.

Introducción

Para el docente es urgente saber, y enseñar a aprender, porque en el enseñar, la experiencia y su desarrollo obtienen fundamental trascendencia; en este sentido, todo profesionista, incluso en mayor medida los docentes, han de recibir una formación para el desempeño de su profesión, de uno u otra manera los docentes intuyen o saben que el conocimiento adquirido a través de sus estudios de pregrado, no serían los únicos que tendrían a lo largo de su quehacer como docente, y esto conlleva a procesos de cambio a través de su formación profesional, quizás un posgrado, y personal.

Cabe aclarar, que los docentes que laboran en las universidades de México, cuentan con una carrera universitaria, son médicos, abogados, licenciados, ingenieros, que se encuentran realizando roles para la cual no fueron formados; abundan los conocimientos en una disciplina o en una ciencia; más no así los conocimientos y habilidades requeridos para su función como formadores de nuevos profesionistas. En este sentido, las funciones y roles del docente universitario requieren de una capacitación, actualización y perfeccionamiento, con la intención de formar en él un sujeto que responda a los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos y sobre todo los nuevos retos que la educación enfrenta.

El docente de instituciones de educación superior juega un papel de suma importancia en el desarrollo de un país; sobre todo en el Siglo XXI, donde la educación se ha convertido en un factor determinante para lograr la competitividad mundial en las esferas de negocios, sociales, económicas, culturales, políticas y demás; todo esto ha



impactado al sistema educativo universitario en el mundo, estableciendo una nueva concepción filosófica en los docentes y en las instituciones de educación superior. Esta realidad conlleva al surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas de gestión para el docente.

La metodología empleada consta de las siguientes etapas:

- *Un análisis introductorio, mediante el método de análisis y síntesis bibliográfica sobre apreciaciones generales de la formación docente y los roles y características del profesor,

- *Un diagnóstico inicial para indagar el status de algunos aspectos correspondientes a la dimensión personal, institucional e interpersonal de los docentes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (FIME-UANL).

Para esta tarea se utilizó como técnica la encuesta, así como la búsqueda de información relacionada con los docentes, tomando como referencia los registros del departamento de recursos humanos, así como los informes de dirección de años anteriores. El estudio realizado integra métodos cualitativos y cuantitativos, con una muestra aleatoria de docentes de FIME mediante la aplicación de una encuesta diseñada con base en el constructo: “Aspectos personales y profesionales del docente de FIME”.

- *La presentación de resultados y análisis de la información recabada mediante la encuesta para la realización del diagnóstico.

- *Conclusiones.

Desarrollo

La formación docente

Según Avalos (1996), “El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión, sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...”. De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional o según diferentes tipos de experiencias.

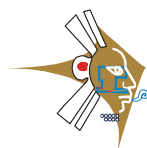


Estudiosos del tema de educación definen formación como el "...proceso institucional que busca modificar las actitudes, destrezas, y conducta de los miembros de una facultad hacia una competencia y eficacia mayor en la resolución de las necesidades del estudiante, de sus propias necesidades, y de las de la institución", (Francis, 1975: 720), mientras que Rostek y Kladviko (1988), mencionan que formación es "...una experiencia de aprendizaje significativo asumida como respuesta a necesidades identificadas. En este sentido, asumimos que la principal tarea del docente es formar a sus estudiantes para que estén preparados y enfrenten los retos demandantes de nuestra sociedad actual; para Ferry (1991), "formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, abordar situaciones imprevistas y cooperar; la formación desde su visión, puede ser explicada como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que incluyen además, la acción reflexiva-participativa consciente del que se forma sobre la situación o sobre el contexto en el que se desempeña; supone la búsqueda o construcción del sentido de lo que se aprende".

Para efectos de este trabajo, conceptualizaremos formación docente como un proceso de doble vía, la práctica de la enseñanza, como formadora de docentes y la apropiación de aprendizajes; en el cual se adquieren y estructuran conocimientos cognitivos, procedimentales, valorativos y actitudinales para el desempeño de su tarea; es un proceso integral, autónomo y permanente, ya que la formación docente no es solo el resultado de la formación profesional, sino de aprendizajes a lo largo de la vida, a través de una educación formal, no formal o informal; ahora bien, la formación que el docente trae al momento en que se incorpora como profesor en un centro educativo, es su formación inicial, una base para iniciar con esta tarea; y la formación continua, es la que lleva a cabo el docente durante toda su carrera como docente, que él mismo, o la propia institución la guían a mejorar su desempeño, a desarrollarlo profesionalmente, y por lo regular se da a través de cursos y diplomados así como estudios de posgrado para adquirir y desarrollar y mejorar las competencias disciplinares, pedagógicas y de cultura en general,.

Por otra parte, coincidimos con Gairín (1996) en "reconocer a los profesores como responsables de su propia mejora profesional", para lo cual se han de proporcionar todos los apoyos que ligan a la formación con la innovación en busca de consecuencias positivas que se reflejen en las IES y en los aprendizajes de los alumnos. (Gairín 1996).

Para efectos de nuestro trabajo es preciso definir la formación del docente desde su perspectiva personal y profesional, algunos expertos que abordan el tema desde esta visión son: Stenhouse (1987), quien menciona que existe una relación estrecha entre desarrollo



profesional y desarrollo curricular, ambos convergen en el proceso de investigación, creatividad y capacidad de adoptar una postura reflexiva en relación con la práctica; por su parte Imbernón (1994), comenta que se hace necesario superar las condiciones de atomización e individualismo en el trabajo docente, promoviendo una nueva cultura formativa centrada en la capacidad de interacción y colaboración diarias entre los educadores. “Una característica fundamental de la formación en y para el centro educativo es que el profesorado debe asumir como tarea colectiva la intervención en el proceso de su desarrollo profesional, proceso que parte de sus necesidades en un contexto específico de situaciones problemáticas, y que tiene como objetivo provocar la innovación en la práctica educativa”. Que los programas sean organizados en torno a cuatro categorías: desarrollo profesional, desarrollo instruccional, cambio curricular y el cambio organizativo, es la propuesta de Nelsen y Siegel (1980).

Que el desarrollo personal y profesional del docente depende de manera principal de la “conciencia aplicada” a su propia formación, que asocia niveles de comprensión y compromiso personal y social distintos, es la propuesta de Herrán, A. de la (2000); y más recientemente Fernández (2007), habla de la madurez, expresando que “el docente es sobre todo una persona que ejerce una profesión; siendo así, su desarrollo profesional no puede concebirse ni es posible si no va acompañado de un desarrollo personal aceptable”. Estas conceptualizaciones ponen de manifiesto que estudiar las interrelaciones entre el desarrollo profesional y personal; la madurez del docente y la conciencia aplicada a su propia formación; así como una mejora continua; es como podremos diseñar una propuesta que contribuya a su autosuperación.

Partiendo de que la calidad de la educación estriba en gran medida de los profesores, por ello la necesidad de un cambio profundo en la formación que éstos reciben, en este sentido, la Conferencia General de la UNESCO (1997), declara que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal, en materia de investigación y de sus competencias pedagógicas. (UNESCO 1997).

Si bien es cierto que una mejor preparación de los maestros no puede por sí misma elevar la calidad de la educación, no debemos dejar de atribuir a la formación un poder potencial, que con la estrategia adecuada y tomando en cuenta la formación personal y profesional del docente (Stenhouse (1987), Imbernón (1994 Nelsen y Siegel (1980), de Herrán, A. de la (2000) y Fernández (2007), podríamos obtener valiosos resultados.



La formación docente en el contexto internacional

El informe de Eurydice (2004) expresa que las políticas educativas dependen de la realidad de cada país: su historia, su cultura, sus prioridades educativas, sus posibilidades económicas; por tanto, depende de la política educativa de cada país encontrar las orientaciones adecuadas a sus propias circunstancias y problemáticas concretas. Es sabido que los sistemas educativos de diferentes países contemplan entre sus planes estratégicos nacionales acciones que conlleven a elevar la calidad de la educación y del país, y apoyen la formación de docentes; consideramos que este compromiso debiera redoblar, no solo en la educación básica, sino con un mayor énfasis en la educación universitaria; a pesar de un sinfín de acciones, sigue dominando la escuela tradicional, sí con cambios abordados por la tecnología, más sin embargo todavía queda mucho por hacer para unificar las necesidades de la sociedad y el sistema educativo.

En el caso del continente europeo a partir de los años 90 se iniciaron reformas en los sistemas de formación de profesores que comparten ciertos aspectos tales como: el aumento tanto cualitativo como cuantitativo de la formación exigida para los profesores, por ejemplo en Finlandia en donde la formación continua se centra en el campo profesional, en el currículum del nivel educativo en el que laboran los docentes y se orienta al aprendizaje de los alumnos; no hay separación entre la formación y los requerimientos de la práctica. Los maestros se organizan en comunidades de aprendizaje para compartir sus mejores prácticas, disponen de un espacio para la planificación en equipo, estudian lecciones y acuden a lecciones de demostración. La preparación está basada en competencias y los problemas educativos relacionados con el contexto local (Markku, 2005).

En España, la mejora de la calidad se ha visto favorecida gracias al trabajo de algunos centros educativos que orientan su actividad a la concreción de modelos pedagógicos coherentes con sus planteamientos, donde los temas de formación presentan un carácter prescriptivo para los docentes, generalmente siguiendo la oferta del formador o del asesor. Progresivamente los equipos empiezan a abordar temas relacionados con las problemáticas que identifican en el contexto de su práctica, esto hace que la formación se traslade a los centros, formalizándose algunos proyectos de innovación pedagógica.

En su estudio, Febara (2004) identificó algunas experiencias innovadoras en algunos países de América Latina, al analizar los últimos diez años de formación continua en países como Chile, Argentina y Uruguay, se observa que hay una fuerte inversión en ella,



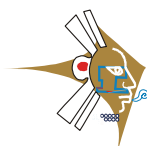
ligada a los procesos de reforma. Es decir, los programas de capacitación y actualización de los docentes dependen de las temáticas impulsadas desde las reformas educativas. Desde esta postura, el desarrollo profesional no es continuo sino que se ciñe a programas coyunturales para que “los docentes sean aplicadores de algunos aspectos de la reforma” (Febara, 2004, p. 74). En Cuba se plantea el modelo pedagógico de la universalización como modalidad para la formación en licenciatura (universidades pedagógicas, licenciatura en Educación); para la formación de docentes de educación superior, la vía es que el docente realice estudios de posgrado, maestría o doctorado, así como trabajo metodológico y/o autosuperación.

La formación de docentes universitarios en México

Una breve mirada a la historia permite observar que en los setentas, se dieron paralelamente dos importantes sucesos: la expansión demográfica con una demanda social de educación y el desarrollo de la tecnología; ambos sucesos influyeron notablemente en el docente; primeramente en el proceso de enseñanza tradicional, mismo que hasta la fecha todavía prevalece; y posteriormente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el uso y aplicación de tecnologías educativas que desencadenó su actualización; el profesor comenzó a cumplir funciones de asesor, consultor y evaluador (Rangel 1974). Bajo esta perspectiva, el perfil del docente que se había caracterizado por su vocación y un vasto conocimiento de su profesión se transformó, con la imperiosa inclusión de jóvenes sin ninguna experiencia; provocando una insuficiente atención a la formación pedagógica; en general. Desde entonces se ha requerido de una estrategia viable para el desarrollo y autosuperación del docente.

A continuación se detallan algunas acciones realizadas en torno a la formación del docente universitario en México, basándonos en el trabajo presentado por Aguirre L. (1998), como parte de una investigación más amplia.

- De 1971-1973, proliferaron los cursos de actualización autónomos; sobre tecnología educativa, elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos, micro-enseñanza, técnicas grupales, etcétera; en ese momento su intención era instrumentar al docente para hacerlo eficiente, y así elevar el nivel académico.



- De 1974-1975, aparecen los programas estructurados de formación docente; aunque bien seguían siendo cursos y talleres, éstos se ofrecían en una forma estructurada con propósitos diversos como especializar en docencia, producir materiales de autoformación, formar al experto en currículo; dando paso a las tendencias de la llamada tecnología educativa; después de que los docentes habían adquirido una serie de elementos técnicos pedagógicos-didácticos, se incorporaron otros temas, tales como grupo operativo, epistemología genética, o análisis institucional, se abordaron otras corrientes de pensamiento.

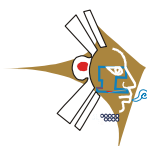
- De 1976 a la fecha, se inicia un proceso de formación, sin dejar los cursos, talleres, diplomados, a través de los Posgrados en educación.

- De 1976 a 1983, las especializaciones, maestrías y doctorados se incrementarán de manera considerable, en parte favorecidos por las políticas de educación superior, en parte por la misma masificación de la universidad que corre paralela a la devaluación de los títulos de estudio, en parte por el mismo boom de los estudios en educación; aunado a la proliferación de centros de formación de profesores;

- De 1981 a la fecha del estudio, 1988, la atención se ha desplazado a la investigación en educación, y se da un pie a la creación de numerosos centros de investigación educativa, asimismo, muchos de los centros de formación de profesores, se transformarán en Institutos de Ciencias de la Educación; además de la presencia en algunas instituciones universitarias, de organismos especialmente creados para capacitar pedagógicamente (CINDA en 1988); algunos ejemplos serían el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en México;

- En los últimos veinte años, en México, la ANUIES (1997) , ha dado énfasis a la formación del docente universitario cursando un posgrado de 4º, ó 5º nivel; y es por medio de estos estudios que el docente se forma, mejora y se perfecciona; en el país, la mayoría de las universidades incluye en su reglamento para contratación de nuevos docentes, que éstos cuenten con un posgrado; esta estrategia forma parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que incluye, entre otros aspectos, becas para estudios de posgrado y posdoctorados, así como convocatorias para proyectos de investigación, ésta realizada por los docentes a través de los cuerpos académicos.

En lo anterior se observa que la continuidad de la formación del docente universitario en México, que si bien se inició con cursos y talleres, modalidad que aún en la actualidad sigue vigente, se transformó en una formación a través de estudios de posgrado,



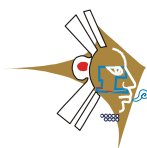
lo que significa que actualmente para ser docente en la universidad, es necesario contar con una maestría o un doctorado.

Cabe mencionar que el Sistema de Educación Superior mexicano ha experimentado una serie de transformaciones acordes a lo que plantean diversos organismos multilaterales, en este sentido uno de los objetivos del Plan de Desarrollo Nacional 2007-2012 es lograr que la educación en México sea de calidad, y menciona que los programas de fortalecimiento institucional y de formación del personal académico de las instituciones de educación superior recibirán un fuerte impulso (PND 2007-2012); refiriéndose a calidad en cada uno de sus elementos, en sus directivos, sus egresados, su currículo y sobre todo calidad en los docentes, éstos últimos objeto de este trabajo; por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Secretaría de Educación 2007: 26.) en el apartado referente a la educación superior señala que es necesario fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico, con apoyo a programas de capacitación, formación continua y superación académica de los profesores de asignatura; además del fortalecimiento de la vinculación entre la docencia y la investigación.

Los modelos de formación docente

Entre los modelos de formación docente podemos mencionar el enfoque propuesto por Angulo y Zaragoza, (Angulo, 1993; Zarazaga, 1997): El *Modelo de proceso de perfeccionamiento* trata de responder a las necesidades de formación detectadas individualmente por el docente (Angulo, 1993); el *Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*, en este modelo se entiende que el desarrollo profesional docente está ligado a su evaluación, se trata de evaluar a los profesores para orientarles hacia el perfeccionamiento profesional, y no de fiscalizarlos (Zabalza, 1990); el *Modelo de indagación*, el docente es un sujeto que trata de indagar a través de su quehacer diario cuáles serían las fuentes de su mejora y perfeccionamiento; el *Modelo organizativo*, (Schuttenberg, 1983; Villar Angulo, 1993), implica que la formación y desarrollo del docente es una parte importante de la calidad de la docencia en general, se toman en cuenta las condiciones de trabajo de la institución universitaria y las condiciones organizativas en que se desenvuelve el docente, así como los objetivos y planes de la propia institución.

Estos enfoques son con el objeto de mejorar los conocimientos y destrezas de los docentes así como sus actitudes en el plano profesional, ello a través de la identificación de



necesidades, procesos de evaluación, buscar elevar la calidad de la docencia entre otros, permitiendo a quien los estudia y plantea buscar estrategias de formación y desarrollo docente.

Caracterización del docente universitario

Definir al docente universitario por una parte puede parecer relativamente sencillo y por otra imposible, sencillo porque aparentemente se dispone de elementos suficientes para señalar lo que caracteriza el ser y el buen hacer del docente, imposible, debido a que en la lógica de la realidad el ejercicio del docente se encuentra condicionado por las modalidades y contenidos de la educación, consecuencia a la vez de una específica situación cultural, caracterizada por el vertiginoso avance de la ciencia y de la tecnología Tueros (1998).

Diversos estudiosos sobre el tema han emprendido durante largo tiempo, la tarea de definir las características y funciones del docente universitario, y lo han visualizado desde diversas ópticas: a razón de las cualidades personales necesarias del profesor, de la eficacia del docente, de lo expresado ó evaluado por los alumnos; así como en torno a las concepciones que el mismo docente tiene sobre el buen profesor:

Para lograr la eficacia de la enseñanza universitaria, según Brown y Atkins (1991); ésta debe basarse en un conocimiento profundo de la asignatura, una comunicación fluida con sus estudiantes, el conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumno, así como de la didáctica universitaria; en este sentido el docente tendría amplio conocimiento en cada uno de ellos. Como resultado de lo que expresan los alumnos en relación a las características y funciones del profesor según Tejedor y Montero (1990) nos encontramos con factores como el dominio de la asignatura, la interacción con los alumnos, el cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa, la adecuación de la evaluación, los recursos utilizados y las prácticas realizadas, .

Por su parte, Centra (1987), señala nueve características respecto al profesor universitario: destrezas de comunicación, actitudes favorables hacia los alumnos, conocimiento del contenido, buena organización del contenido y del curso, entusiasmo con la materia, justo en los exámenes, disposición a la innovación, fomentar el pensamiento de los alumnos, capacidad discursiva.

En cuanto a los parámetros de actuación, tales como la docencia, la investigación y la gestión, Ferreres (1993) define al profesor universitario como : un profesional reflexivo,



crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina y capacitado para ejercer la docencia, realizar actividades de investigación y aquellas de gestión en las que participe como miembro de la institución; a su vez, De la Orden (1987), menciona que el profesor universitario, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores y es miembro de una comunidad, la comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta. Ambas definiciones tienen un matiz similar.

En este sentido, la Ley de la Reforma Universitaria (LRU, 1983) en España formula las competencias básicas del profesorado universitario y son: competencia docente, competencia investigadora y competencia en la gestión y organización educativa; de igual forma, en México, el perfil deseable del docente universitario, PROMEP, contempla las siguientes cuatro actividades sustanciales del docente: docencia, investigación, tutorías y gestión-vinculación.

El docente universitario en México

El siguiente apartado aborda una caracterización esencial del docente universitario, lo que a nuestro juicio resulta necesario al hablar de formación docente; la planta académica de las universidades públicas de México (universidades) está conformada por profesionistas de las más variadas disciplinas, mismos que sin lugar a duda forman un mosaico de talentos, pero con una escasa formación en docencia, “... la función del docente universitario tiene exigencias específicas con relación a su capacitación, actualización, perfeccionamiento y profesionalización, a fin de que pueda responder a los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos que impactan su actividad y a los nuevos retos que la educación enfrenta” (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

En la investigación publicada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) por Gil Anton, quien presenta además de una radiografía del personal académico, número de docentes, género, su status en la universidad, estudios alcanzados, edad al ingresar, etc.; menciona que el perfil predominante entre los docentes universitarios mexicanos continua siendo tradicionalista, sus métodos de enseñanza expositivos y las estrategias de evaluación generalmente se asocian a la adquisición memorística del conocimiento; un dato importante para efectos de este trabajo, es el status que presentan los docentes con respecto a su formación y actualización: un 77% de los maestros del nivel superior reportan haberse iniciado en el



trabajo académico sin experiencia docente previa, y cerca de un 80% admite contar con una preparación didáctica deficiente, ya que no participa –o lo hace poco– en actividades de formación y/o actualización. (Gil 1994, 1998)

Por otra parte, en el trabajo Desarrollo del Currículum e innovación académica de Díaz Barriga (2005) Desarrollo del Currículum e innovación académica , quien hace un esbozo de la visión psicopedagógica en torno al currículum y su desarrollo; es posible visualizar la orientación de la formación pedagógica brindada a los docentes: comenzando con los años setentas, la influencia del llamado “currículo de orientación cognitiva”, el aprendizaje en espiral y por descubrimiento, y la teoría del aprendizaje significativo; a mediados de los ochentas, aparece la noción de metacurrículo (mediante estrategias de aprendizaje de alto nivel), el currículo centrado en el alumno y su aprendizaje, fortaleciendo a las personas en lo académico, intelectual, humano y social, dando la pauta a que surgieran programas de tutorías, y de educación para vida; también el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje situado; así como los ejes transversales. (Díaz Barriga 2005)

Cabe mencionar que el docente ha tenido que ir adaptándose y formándose –escasa y desorganizadamente– de acuerdo a la visión psicopedagógica que imperaba en el momento en que se ejerce la docencia; esto significó que a través del tiempo las universidades se avocaron a la tarea de capacitar a los docentes en aspectos relacionados al modelo curricular en turno y esto ha proveído a un sin número de docentes de una formación pedagógica y didáctica. Por otra parte, para el 2000, y después del informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, UNESCO, presidida por Jacques Delors, donde se postulan los cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”; también las funciones del docente, incluyendo al mexicano, son ahora las de formador, diseñador de estrategias de enseñanza-aprendizaje; organizador de experiencias educativas centradas en el estudiante; hasta convertirse en mediador y facilitador de los aprendizajes hasta que el estudiante sea autónomo.

Hoy las universidades han cambiado, tal es el caso de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde casi el 80% de un total de 625 docentes cuenta con maestría y/o doctorado; 116 son reconocidos con el Perfil PROMEP que comprende capacidades para la docencia, investigación, tutorías y la gestión; y 56 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). (Informe FIME 2009), estas son las cifras para el 2010, que distan de los resultados deseados.



Diagnóstico inicial del docente de la FIME UANL

Toda propuesta o proyecto de formación docente universitaria deberá partir de los resultados de un diagnóstico inicial que permita conocer el estado actual de los docentes con relación a los aspectos a analizar; para lo cual en primera instancia definiremos el contexto de la institución donde laboran los docentes sujetos de este estudio.

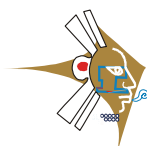
La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con más de 60 años formando ingenieros, ofrece a nivel licenciatura 10 programas educativos (PE), siendo los de más reciente creación el PE de Ingeniero en Aeronáutica y el PE Ingeniero de Software; se ofrecen 19 maestrías y 3 doctorados. Su Visión es “ser una institución de enseñanza de ingeniería con nivel de competencia nacional e internacional”, y su misión contribuir a la creación, preservación y difusión de la cultura, formando íntegramente profesionistas en las áreas de ingeniería mecánica, eléctrica, electrónica, sistemas, automatización, materiales, manufactura, mecatrónica, aeronáutica, administrativa y ramas afines; con valores sociales, buscando siempre la excelencia en su formación, fomentando la investigación y el desarrollo tecnológico; orientados a prever y satisfacer los requerimientos de la sociedad; su entre sus valores se encuentran orgullo por nuestra Institución, honestidad, compromiso, responsabilidad, disciplina.

El personal docente de la FIME-UANL está conformado de la siguiente manera, ver

Tabla 1. Personal Docente del 2004 al 2010

FIME-UANL	2004	2006	2008	2010
TOTAL PERSONAL DOCENTE	569	582	635	625
CON LICENCIATURA	233	177	155	132
CON MAESTRIA	304	345	402	413
CON DOCTORADO	32	60	78	93
PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO	270	250	266	360
PROFESORES PERFIL PROMEP	94	103	118	138
PROFESORES EN EL SNI	(n/d)	/n/d)	48	68

Fuente: Informes del Director FIME, 2004, 2006, 2008, 2010



Otro dato relevante es que en el 2000, se llevó a cabo la Reforma Curricular de la FIME-UANL, para la actualización académica acorde a las nuevas tendencias educativas del país, buscando currículos más flexibles y respondiendo a las instancias de evaluación e indicadores de calidad de las mismas; y en el 2008 entra en vigor el nuevo Modelo Educativo UANL, enmarcado en las tendencias nacionales e internacionales de la educación, al cual la FIME-UANL se adscribió realizando las transformaciones necesarias para su operación. El Modelo Educativo UANL es un instrumento que posibilita y ordena el quehacer universitario; promueve la formación integral de sus estudiantes y adopta una actitud innovadora hacia el conocimiento; en él se describen el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción y el sentido en las funciones académicas para la formación integral de las personas; consta de los siguientes ejes rectores; educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencias, flexibilidad curricular, internacionalización e innovación académica.

Los aspectos a considerar en nuestro estudio son: aspectos personales, aspectos interpersonales y aspectos institucionales; para el diagnóstico inicial se determinó una muestra de 40 docentes, tomando en cuenta al total de la población docente de la FIME-UANL. En este sentido Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999) consideran necesario distinguir algunas dimensiones que permitan un mejor entendimiento y análisis del quehacer docente, siendo éstas la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa, y partiendo de ello, analizaremos algunas de estas dimensiones, que para efectos de nuestro estudio las llamaremos aspectos.

Resultados y análisis del diagnóstico

Aspectos Personales. Como edad, sexo, antigüedad, escolaridad máxima, valores; el profesor es ante todo un ser humano, se considera necesario conocer cuestiones de la historia personal en el trabajo del docente, su motivación, sus valores, etc.



**Tabla 2. Antigüedad de los docentes
De FIME-UANL**

Años antigüedad	%
Menos de 5 años	11%
De 6 a 15 años	41%
De 16 a 20 años	11%
De 21 a 25 años	11%
De 26 a 30 años	22%
Más de 30 años	4%

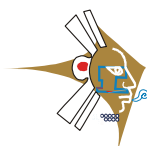
**Tabla 3. Edad de los Docentes
de FIME-UANL**

Edad	%
Menos de 25 años	
De 26 a 35 años	22%
De 36 a 45 años	44%
De 46 a 55 años	22%
Más de 55	12%

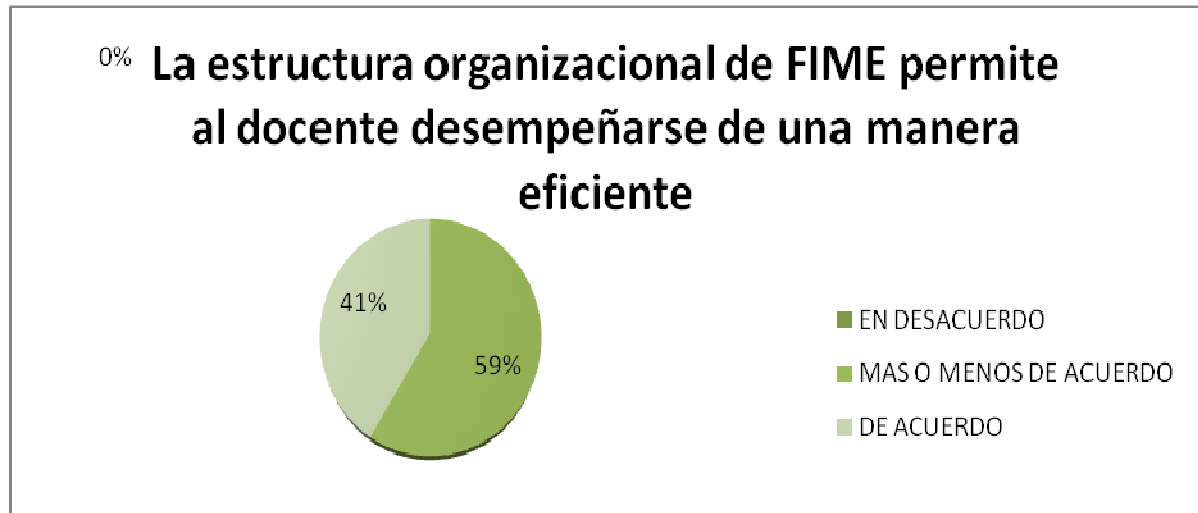
El 70% de los docentes que laboran en FIME-UANL son del sexo masculino, mientras que el 30% del femenino. El 41% del personal docente tiene entre 6 y 15 años de antigüedad, esto sugiere que unos 250 docentes continuarán laborando en FIME-UANL al menos otros 15 años hasta su jubilación; en cuanto a la edad de los docentes el 44% tiene entre 36 a 45 años de edad; y de igual manera esto sugiere una actividad de labor docente por otros 15 años.

Aspectos interpersonales, como el clima organizacional, su participación en la toma de decisiones, su participación en formación continua.

Clima organizacional: Los docentes de la FIME-UANL consideran que el clima organizacional de la institución es sano, el 41% (Gráfica 1) considera que la estructura organizacional de la misma, les permite desempeñarse de una manera eficiente; mientras que el 29% de los docentes consideran que las condiciones de trabajo del docente son halagadoras y motivan a su desarrollo; y el 53% está más o menos de acuerdo con ello; por otra parte el 65% de los docentes de FIME-UANL consideran que el ambiente laboral de la institución es propicio y les permite tener satisfacciones personales. Todo ello crea un ambiente favorable para iniciar un proceso de formación y autosuperación del docente tanto en lo personal como en lo profesional.



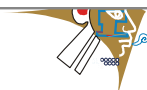
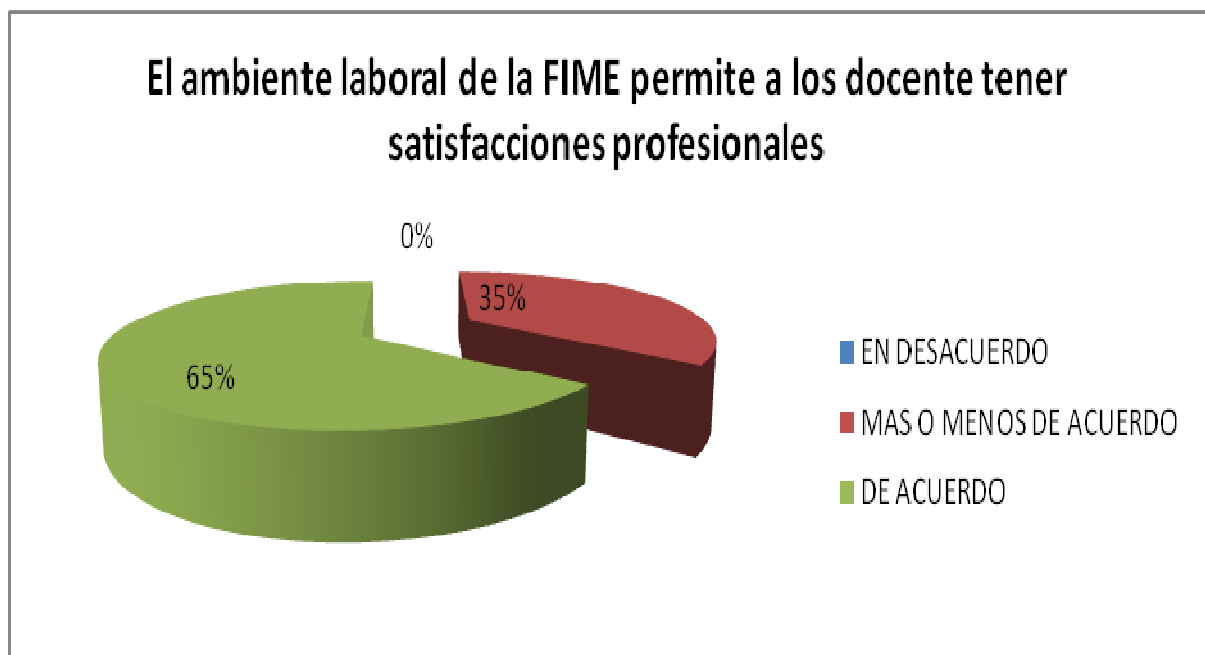
Gráfica 1. Valoración de la estructura organizacional de la FIME



Fuente: Elaboración personal

El ambiente laboral que prevalece en la FIME-UANL es considerado por los docentes como un ambiente favorable para obtener satisfacciones profesionales (65%); un 35% se muestra más o menos de acuerdo, y como un área de oportunidad para identificar los motivos de ello.

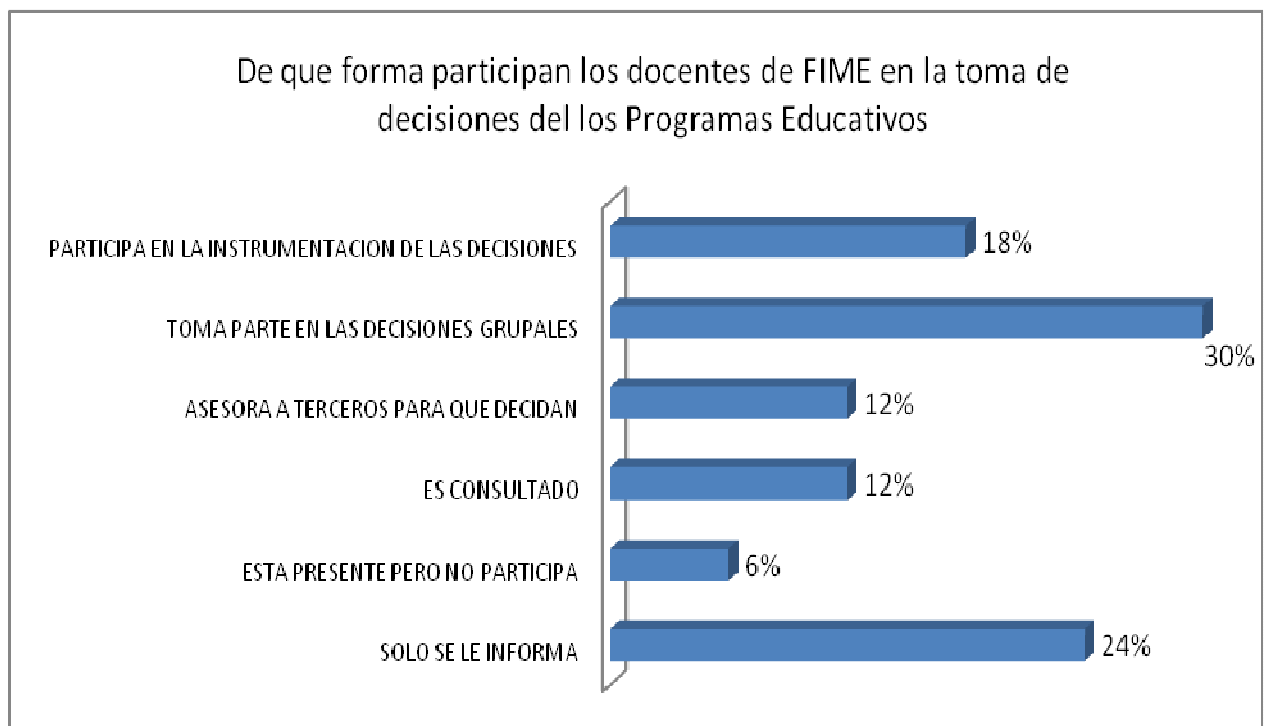
Gráfica 2. Valoración del ambiente laboral de la FIME y las satisfacciones profesionales.
Fuente: Elaboración personal.



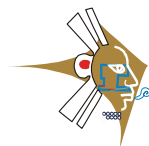
Participación en la toma de decisiones. La toma de decisiones de la FIME-UANL se realiza en las academias a las que el docente pertenece, las coordinaciones de división, a nivel del programa educativo o toma de decisiones institucionales; participar en ello les da al docente sentido de pertinencia, compromiso y interrelación con otros del mismo nivel jerárquico o de otros superiores.

El 36% de los docentes de FIME-UANL participa en la toma de decisiones grupales de la coordinación a la que pertenece; mientras que el 24% menciona que solo se le informa. En cuanto a la toma de decisiones del Programa Educativo al que contribuye, el 30% (Gráfica 3) considera que participa en las decisiones grupales y el 12% un considerable porcentaje participa en la instrumentación del mismo, mientras que el 18% es consultado. Consideramos una muy buena participación en la toma de decisiones de estos niveles.

Grafica 3. Apreciación de la participación en la toma de decisiones del Programa Educativo al que contribuyen los docentes

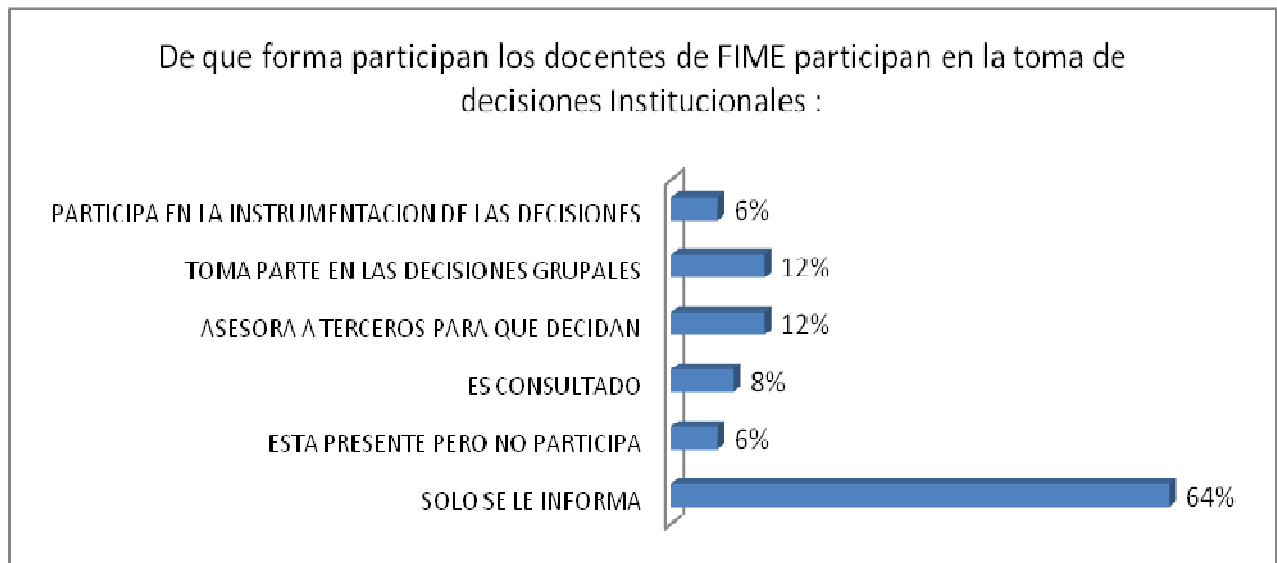


En lo que respecta a la toma de decisiones institucionales (Gráfica 4), los resultados obtenidos fueron bajos en comparación con las apreciaciones anteriores, el 64% considera



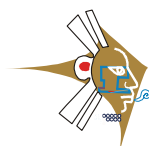
que es informado de ellas en tiempo y forma; mientras que un 12%, que representan más de 80 docentes toma parte en decisiones grupales y el 6% cerca de 40 docentes participa en la instrumentación de las decisiones a nivel institucional.

Grafica 4. Participación de los docentes en la toma de decisiones institucionales

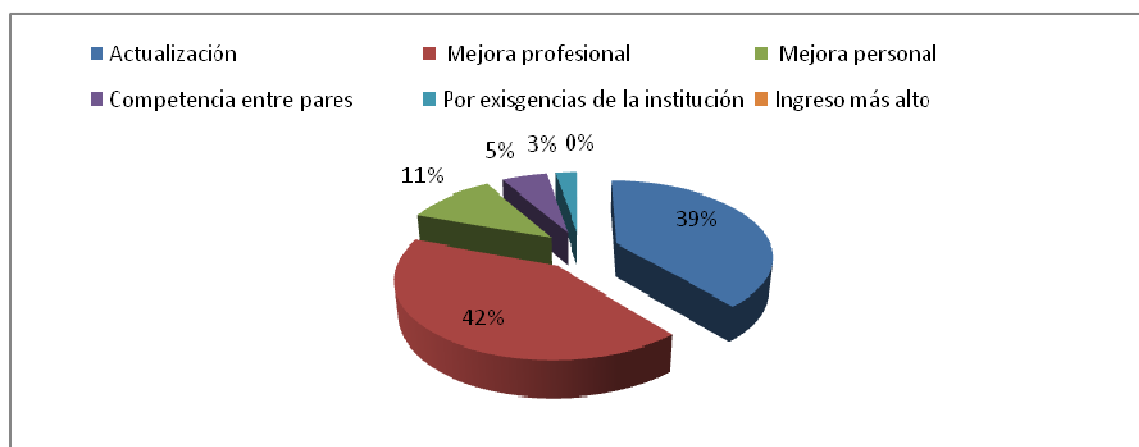


Fuente: Elaboración personal.

Formación Continua. El 100% de los docentes de FIME considera que la formación docente debe ser continua (Gráfica 5). El 82 % de los docentes mencionan que FIME cuenta con programas de formación continua, el resto no lo sabe. El 42%, cerca de 240 docentes menciona la mejora profesional como su principal razón para ingresar a un programa de formación continua; el 39% lo haría para mantenerse actualizado y el 11% como mejora personal.



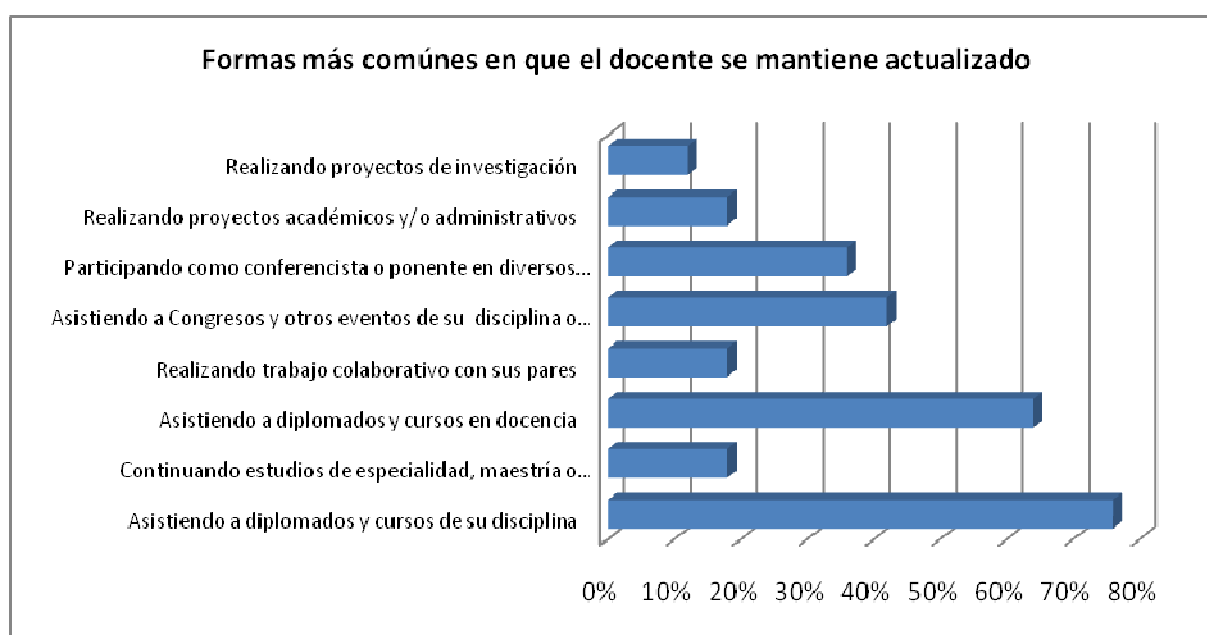
Gráfica 5. Valoración de las razones para ingresar a un programa de formación docente



Fuente: Elaboración personal.

Más del 70% de los docentes de FIME-UANL asiste a diplomados y cursos ya sean en docencia o de su disciplina para mantenerse actualizado (Gráfica 5); en menor escala, solo el 20% del personal realiza proyectos de investigación y/o académico-administrativo como una forma de actualizarse; se encuentra un área de oportunidad para orientar su formación continua en aspectos profesionales, académicos y personales, también a través de la continuidad de especializaciones y doctorados; además; y continuar apoyando la cultura de asistencia a eventos como conferencias, diplomados y cursos.

Gráfica 6. Formas más comunes en que el docente se mantiene actualizado. Elaboración personal.

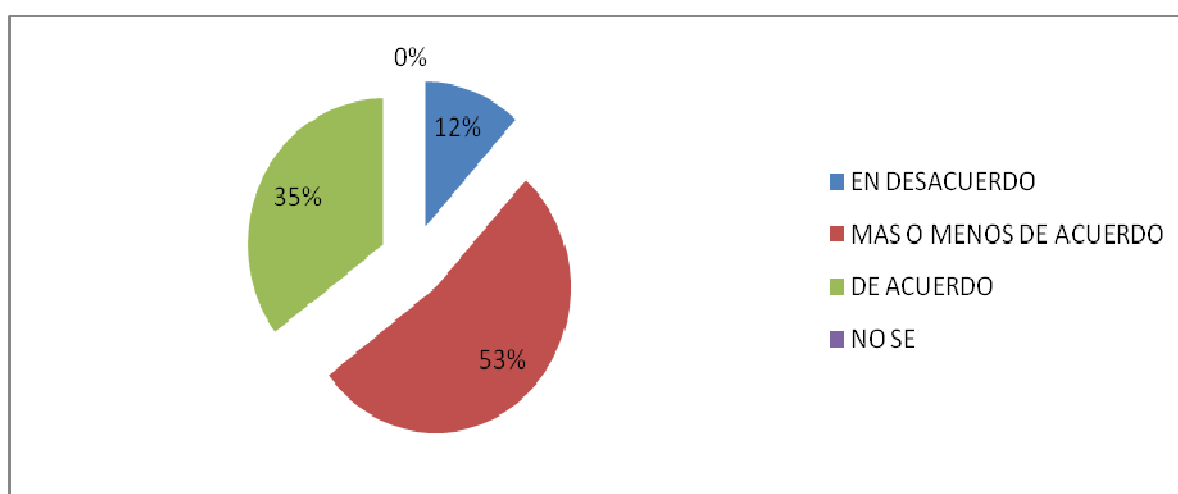


Aspectos Institucionales, como algunas características de la institución que influyen en la labor del docente, como la gestión, socialización profesional, la cultura organizacional

Cultura organizacional. Más del 70% del personal de FIME-UANL considera que se identifica con la misión, visión y objetivos de la institución, que representan cerca de 500 maestros; esto nos indica que se hace una buena difusión de los mismos.

Cerca del 90% de los docentes tienen un buen conocimiento del modelo de gestión de la institución (Gráfica 7), indicando esto su compromiso para cumplir con los planes y proyectos, así como su posible involucramiento. Esta condición de los docentes, así como la identificación con su misión y visión permitirían que la institución promoviera un proceso de formación con la seguridad del involucramiento de los docentes en esta propuesta.

Gráfica 7. Apreciación de los docentes sobre el conocimiento del modelo de gestión de la institución.



Fuente: Elaboración personal.

Sociabilización profesional. En este punto se buscó determinar la apreciación que tienen los docentes de su participación en diversas actividades de orden institucional, tales como participación en congresos y otros eventos; en el diseño curricular, en procesos de autoevaluación y de evaluación por organismos externos; así como su participación en reuniones con colegas.

La apreciación que tienen los docentes de FIME-UANL acerca de su participación en diversas actividades se muestra en la Tabla 4.

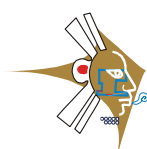
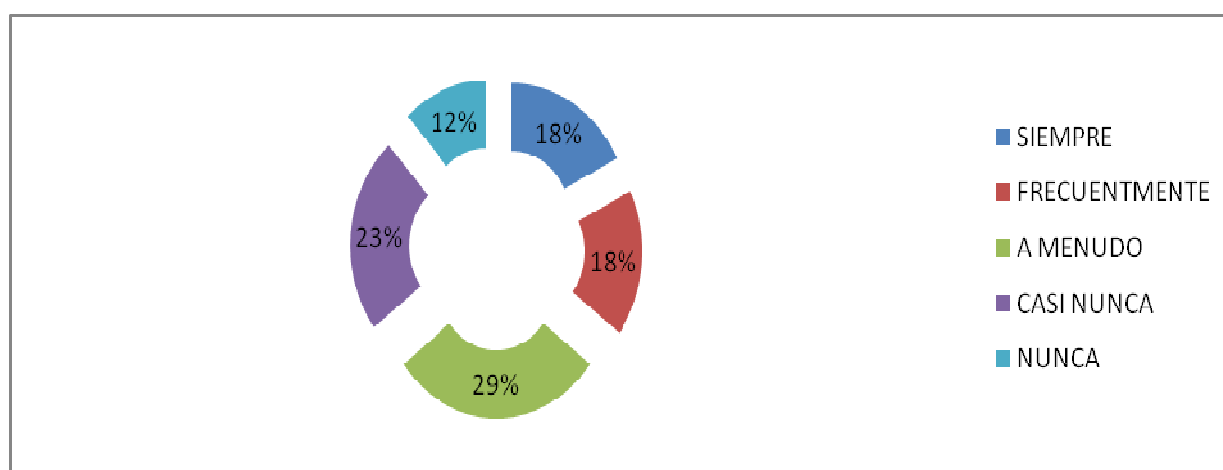


Tabla 4. Frecuencia de participación de los docentes en diferentes actividades

	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A MENUDO	CASI NUNCA	NUNCA
Participación de los docentes en diferentes actividades					
Diseño curricular de los programas educativos (Gráfica 8)	12%	18%	35%	23%	12%
Procesos de autoevaluación de la FIME	12%	24%	29%	35%	0
Proceso de evaluación por organismos evaluadores	12%	18%	12%	35%	23%
Organización de eventos académicos	6%	18%	47%	23%	6%

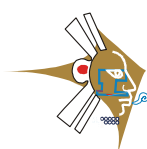
Fuente: elaboración personal

Gráfica 8. Apreciación acerca de la frecuencia con que los docentes se reúnen con los encargados del programa educativo que se apoya.



Fuente: elaboración personal

Como una forma de mantenerse actualizado y en procesos de desarrollo profesional, es la participación en este tipo de actividades; al revisar la apreciación que los docentes tienen con respecto a su participación podemos apreciar que el 35% no participa en procesos de autoevaluación o de evaluación por organismos evaluadores; además de que el 12%, cerca de 200 docentes casi nunca o nunca han participado en actividades de diseño curricular o procesos de autoevaluación; teniendo aquí un área de oportunidad para



involucrar a los docentes en este tipo de actividades como parte de su formación y desarrollo.

En este apartado de socialización, también se buscó conocer la apreciación que tienen los docentes con respecto a el trabajo colaborativo o en equipo que mantiene mediante reuniones con otros a diversos niveles, siendo su apreciación la siguiente: El 30% los docentes mantiene frecuentemente trabajo colaborativo con iguales para analizar y revisar el desarrollo de la programación de clase y el 47% menciona que a menudo; mientras que el 12% nunca lo hace. Siendo esta un área de oportunidad para acercar a los docentes con los encargados del programa educativo en cuestión.

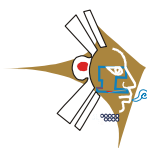
Como área de oportunidad nos encontramos que el 47% de los docentes de FIME-UANL, casi nunca ó nunca se reúne con la sub-dirección académica para discutir alguna problemática; y el 25% nunca lo hace; aunque anteriormente el docente menciona que está identificado con el modelo de gestión, no necesariamente interactúa con los directivos; de igual forma el 53% del personal docente casi nunca o nunca mantiene contacto con asesores y/o expertos de otras IES, en este renglón también se observa un área de oportunidad.

Cabe mencionar que también fueron considerados parcialmente en el diagnóstico las habilidades que los docentes consideran indispensables para su labor, el 100% comentó que el dominio de la asignatura, el 52% diseño e implementación de estrategias; menos del 12% de los docentes consideró las habilidades investigativas, de tutorías o un segundo idioma como indispensables para ser un docente.

Conclusiones

Como se pudo apreciar el profesorado universitario en México hoy en día es un colectivo amplio y complejo, consideramos que los múltiples talentos de los profesores deben estimularse y no limitarse; talentos individuales pero que en conjunto, interrelacionados potencian el trabajo docente; de forma tal que su formación constituye un área de oportunidad para la presentación de esta propuesta: “Elaborar una estrategia de autosuperación del docente que favorezca su autotransformación en el aspecto personal y profesional” y así contribuir a la mejora del quehacer docente.

Si lo que deseamos es contar con buenos docentes universitarios, docentes de calidad, primeramente es necesario que la educación de pregrado y de posgrado que reciban los futuros docentes universitarios sean de calidad; así como contar con un proceso de



formación inicial para los docentes que se adscriben y un proceso de formación continua para aquellos que permanecen en la institución.

Para un análisis futuro, bien se podrían considerar otras circunstancias, como lo son las situaciones sociales y laborales que aquejan al docente universitario, el poco reconocimiento social, la escasa participación en los procesos de diseño y elaboración del currículo; la poca reflexión del trabajo, así como el reciente involucramiento del docente en actividades de investigación; estos factores han sido a la vez detonadores y atenuantes de la formación del docente; cabe mencionar que desde finales de los noventa la estrategia de orden nacional que ha brindado frutos tanto a las universidades como a los docentes es el PROMEP, que se ha convertido en una vía franca de formación de docentes por los múltiples beneficios que otorga; una de ellos el impulso a la obtención del grado de maestría o doctorado.

Las gráficas nos muestran el status que presentan los docentes de la FIME-UANL con respecto a algunos aspectos necesarios para iniciar un proyecto de formación personal y profesional de docentes, habrá que fortalecer algunos de ellos, como la participación en actividades curriculares, las relaciones interpersonales con pares y con directivos, ya sean académicos o de otra área.

Se observa que los docentes reconocen el dominio de la asignatura, el conocimiento y las habilidades didácticas como indispensables para su tarea, pero a la vez dejan a un lado las habilidades investigativas o de tutorías, necesarias para ser un docente de calidad.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (1998) Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios”, Revista ANUIES 1998).
- ANUIES (1997) Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP). Revista de Educación Superior. Enero- Marzo 1997. Vol.XXVI (1), No. 101:99-143.
- Ávalos, B. (2006). “Currículum y desarrollo profesional”. Conferencia. *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO. Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean, 11-13 de Mayo.



- Brown, G. y Atkins, M. (1991): *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Centra, J.A. (1987): *Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox?*. En ALEAMONI, L.M. *Techniques for Evaluating and Improving Instruction*, New Direction for Teaching and Learning, nº 31, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 47-55.
- Davini, C. (1995), *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995.
- Díaz B. y Rigo, A. (2003) *Realidades y Paradigmas de la Función Docente: Implicaciones sobre la Evaluación Magisterial en Educación Superior*. Revista de la Educación Superior
- Díaz Barriga F. (2005) *Desarrollo del Currículum e innovación académica*, vol. XXVII núm. 107, pp. 57-84
- Esteve Z., J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel, 1997.
- EURYDICE (2004): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. Brussels, Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- Fabara, E. (2000): «El Foro Andrés Bello de Integración y su influencia en los procesos de cambio educativo que se llevan a cabo en los países del Convenio Andrés Bello», en: *El maestro, protagonista del cambio educativo*, pp. 15-28. Bogotá, Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio
- Ferreres, V. (1993): *Modelos de desarrollo profesional y autonomía*, en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGCICE, Servicio de publicaciones, pp. 177-190.
- Ferry, G. (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes en la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Fonseca, J.J. & Mastre G. (2007) *Teleformación permanente de docentes universitarios*. Ciudad de Las Tunas: Editorial Universitaria, 2007. – ISBN 978-959-16-0644-0. -- 145 pág.
- Francis, J. B. (1975). *How Do We Get There From Here? Program Design for Faculty*



- Gairin, J. (1999). Categorías de gestión relevantes para las instituciones de formación docente, extraído de <http://www.campus-oei.org/superior/gairin.htm>) consultado en septiembre 2010)
- Gil, A. (1994). Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos, México UAM.
- Gil, A. (1998). “Origen conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso”, 1998, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Anuies, 1998
- Herrán de la, A. (2008). El profesor que se forma: Desarrollo Profesional y Personal del Docente, en C.J. Sánchez Huete, Compendio de Didáctica General, Madrid: CCS
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Informes de Dirección, 2004, 2006, 2008, 2010. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Nelsen, W. C. y Siegel, M. E. (Eds.). (1980). *Effective Approaches to Faculty Development*. Washington, D.C.: Association of American Colleges.
- Orden, A. de la (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. Bordón, 266, pp. 5-29.
- Pérez, A. (1996). “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012*. México.
- Rangel, A. (1974). “La formación de personal docente, necesidades y perspectivas. Trabajo presentado en la Novena Reunión de The Latin American Scholarship Program of American Universities, celebrado en Miami Florida, Noviembre de 1974.
- Rostek, S. y Klavivko, D. J. (1988). Staff Development and Training. *New Directions for Development. Journal of Higher Education*, XLVI (6), 719-732.
- Schuttenberg, E.M. (1983). “Preparing the educated teacher for the 21st century”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n.º 4, 1983, pp. 14-17.
- Secretaría de Educación (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México



- Stenhouse L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum, Madrid: Morata, citado por Herrán A. de la (2008).
- Tejedor, F.J. y Montero, L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista española de pedagogía*, 48 (186), pp. 260-279.
- Tueros W., E. (1998) “Perfil docente”. Temas en educación 1998, segundo seminario virtual.
- UNESCO (1998). “La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la educación superior, 9 de octubre de 1998.
- Villar, L.M. (1993). “Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario”, en Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas, 1993.
- Zabalza, M.A. (1990). “Evaluación orientada al perfeccionamiento”, en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 186, 1990, pp. 295-317.





Re-equilibrio y estructuración cognitiva y desarrollo vital de niños y jóvenes

[REGRESAR](#)

Autoras

Neila Sanchez Heredia.

*María Teresa Vargas Moreno**

Resumen

Los estudiantes para profesor, durante el desarrollo de las prácticas docentes realizadas en diversos colegios, encuentran niños con dificultades para concentrarse, para aceptar las exigencias de una unidad de estudio y para llegar hasta el final de una actividad. Niños con timidez, inseguridad, bajo rendimiento académico y con falta de confianza en sí mismo. Es preocupación permanente del proyecto Curricular “Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas (LEBEM)”, Universidad Distrital, posibilitarles espacios adecuados que les permita prepararse para atender a la población escolar que presenta estas características, y así disminuir la cantidad de niños que son excluidos del sistema educativo por esta causa. Uno de estos espacios lo constituye el proyecto de extensión “Re-equilibrio y Estructuración Cognitiva y Desarrollo Vital de Niños y Jóvenes”. Este proyecto busca brindar herramientas que contribuyan a solucionar dichas dificultades. Este proyecto está basado en la metodología “Estructuración y Gestión del Espacio” propuesta por la autora Danille Degoumois y se desarrolla como opción de trabajo de grado de 9 estudiantes para profesor.

Palabras clave: Re-equilibrio, estructuración, gestión, espacio, dificultades.

Abstract

The students for teacher, pending the development of the teaching internships realized in several schools, find children with difficulties in concentration, in accepting the requirements of a study unit and to reach the end of an academic activity. Children with shy, insecurity, low academic performance and lack in self confidence. It is a permanent concern of the curricular project “Degree in Elementary School with Emphasis in Mathematics (LEBEM, because its acronym in Spanish)”, Districtal University, to provide the adequate

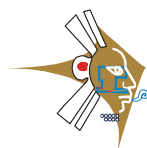
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Sede Bogotá, grupo de investigación “Crisálida”
neisanher52@yahoo.com, nsanchez@udistrital.edu.co.
Universidad EAN. Bogotá, mvargas@ean.edu.co, mtvargasmoreno@yahoo.com

scenarios allowing the preparation to attend the scholar population presenting those characteristics, and so decrease the amount of children excluded by the education system by this cause. One of the scenarios is the extension project “Re-balance and Cognitive Structure and Vital Development of Children and Young”. This project seeks to provide tools contributing to solve the mentioned difficulties. This project is based on the methodology “Structure and Management of the Space” proposed by the author Danielle Degoumois and is developed as an option of final graduation project of 9 students for teacher.

Introducción

Para el Proyecto Curricular “Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas” ha sido una preocupación constante los retos complejos que enfrenta hoy la institución educativa, que exigen a la vez responder a las presiones sociales y a demandas de atención a singularidades de los estudiantes que aumentan paulatinamente en número, intensidad y problemática. Dicha situación se ha podido observar durante los desarrollos de las prácticas docentes que realizan los estudiantes para profesor en diversos colegios. Entre las situaciones que se han podido observar encontramos:

1. Dificultad para concentrarse, aceptar las exigencias de una unidad de estudio y del trabajo en grupo o en clase. Interés por muchos asuntos sin fuerza para profundizar y sin capacidad para llegar hasta el final de una actividad.
2. Pérdida rápida del interés por la actividad que se está realizando y bajo desarrollo de la capacidad de permanecer en ella hasta terminarla.
3. Dificultad para seguir instrucciones.
4. Baja capacidad de asimilación y uso de información. Esta limitación en la estructuración del pensamiento limita el desarrollo y afianzamiento de las diferentes operaciones de un pensamiento complejo.
5. Dificultad importante para la apropiación y el manejo del lenguaje en especial el matemático.
6. Baja capacidad de síntesis.
7. Demanda permanente de atención personalizada que lleva incluso a formular preguntas sin escuchar las respuestas que ofrece el profesor.



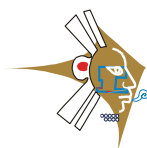
8. Limitaciones en el desarrollo socio-afectivo, cognitivo y/o formativo que se manifiestan en timidez, inseguridad, bajo rendimiento académico, falta de confianza en sí mismo y/o agresividad.

Es indispensable que el proyecto de vida de los jóvenes incluya motivaciones que garanticen su permanencia en la institución. A su vez es perentorio ofrecer soluciones permanentes para los jóvenes que afectan el desarrollo de los grupos o que se retraen de él, dada su exigencia de atención especializada en procesos de recuperación cognitiva, reequilibrio emocional, maduración, integración social y otros. Ante las limitaciones de cobertura de los orientadores, es necesario ofrecer soluciones complementarias que ayuden a sostener el esfuerzo de los docentes, a integrar al proyecto escolar a los jóvenes que más necesitan atención para que puedan construir un proyecto de vida digno y a mejorar la calidad de vida de la comunidad escolar.

Atendiendo a las situaciones anteriores, el Proyecto reestructura el eje de formación “Contextos Profesionales” haciendo énfasis en el desarrollo socio – afectivo de los niños y jóvenes de acuerdo a los diferentes contextos en que se hallan inmersos. Se ha logrado un buen desarrollo de la parte teórica de las asignaturas pertenecientes a este eje, pero no se ha avanzado de igual forma en la parte práctica constituyéndose en un reto para los profesores del proyecto Curricular.

¿Por qué se afirma que no se ha avanzado de igual forma en la parte práctica? Los estudiantes para profesor presentan un buen desempeño en las diferentes asignaturas pero al realizar sus prácticas en los Colegios ellos también presentan muchas de las dificultades que se han observado en los niños y jóvenes, especialmente timidez, inseguridad, falta de confianza en lo que proponen y baja capacidad de concentración entre otras.

Las situaciones mencionadas anteriormente son problemas que preocupan a los formadores de profesores. Como parte de la solución se ofrece como opción de trabajo de grado a los estudiantes para profesor (EPP) interesados en superar estas dificultades, con proyección a los niños de la Educación Básica, la participación en el proyecto de Extensión “Re-equilibrio y estructuración cognitiva y desarrollo vital de niños y jóvenes” en la modalidad de pasantía.



Breve presentación conceptual de la propuesta

Sobre el cuerpo, el movimiento y su concienciación como herramientas de desarrollo

Existen varias disciplinas reconocidas que proporcionan procesos de autoconocimiento y reestructuración de la conciencia de la persona en su entorno y de sus roles y actitudes, a través de la exploración del cuerpo, de sus posturas, tonos, actitudes, movimientos, coordinación, equilibrio, etc. Ese autoconocimiento y la auto-regulación que ofrece permiten ganancias en la estructuración del comportamiento, en la evolución de la personalidad y la socialización.

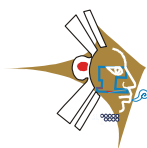
Eutonía

La eutonía, una terapia corporal creada por Gerda Alexander (educadora danesa, 1908, 1994) trata de conducir a la persona hacia una toma de conciencia de sí misma, con mediación de la adecuación del tono muscular a cualquier situación de la vida. En la práctica, que puede asumirse como terapéutica, la eutonía busca el autoconocimiento a través del descubrimiento del cuerpo, sus movimientos, posiciones, percepciones y la actividad física. Para sus autores y desarrolladores se considera una modalidad de búsqueda de la personalidad propia, en donde se abarca el cuerpo como una unidad indivisible, como un todo en comunión, incluido lo físico, espiritual y emocional. Una cita de su creadora ilustra la concepción:

"el trabajo en la eutonía es la búsqueda de la propia personalidad y es la búsqueda de esa totalidad, porque no se trabaja solamente con el cuerpo. Se trata de comprender la totalidad del ser humano, el aspecto psicosomático, las emociones, las experiencias, la expresión y la conciencia, es decir, el espíritu humano. Esta disciplina provee los recursos para vivir las propias experiencias. Este aprendizaje lleva a la ampliación de la conciencia, que conduce al conocimiento de la esencia propia, posibilita el hacerse cargo de lo que se siente y el encuentro con el acto creativo". (Alexander, Gerda, sp)

Gerda Alexander concluyó que estimular la conciencia y la capacidad de movimiento del ser humano provoca mejoras en la salud y el comportamiento general de las personas.

La propuesta de Gerda Alexander, coincide con la de Moshe Feldenkrais (Autor del reconocido Método Feldenkrais) y con tradiciones antiguas como el Yoga y el Tai Chi



Chuan, en el sentido de abordar y utilizar el movimiento desde la inteligencia, la sensibilidad y la toma de consciencia, en lugar de hacerlo desde el ejercicio físico simple.

Método Feldenkrais

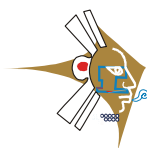
Feldenkrais (2005) afirma que en el aprendizaje, en diferentes grupos humanos, se pueden observar dos tipos de técnicas: La Integración Funcional que consiste en la manipulación no verbal del individuo y la Autoconciencia a Través del Movimiento, que es verbal y se usa en grupos de personas de todas las edades. Ambas enseñan formas metódicas de aprovechar mejor nuestras facultades por lo que se la ubica entre la Intuición y el conocimiento científico. Plantea que hay varios estilos y formas de aprender:

- El aprendizaje de una habilidad
- La clase de aprendizaje que aumenta nuestro conocimiento y comprensión de lo que ya sabemos.
- El aprendizaje que va de la mano con el crecimiento físico: "La cantidad de aprendizaje aumenta y cambia hacia una nueva calidad, y no hacia una mera acumulación de conocimiento, por muy útil que este pueda ser" (Feldenkrais, 2005, pag 19).

Estructuración y Gestión del Espacio

Este enfoque está basado en la metodología creada por Danielle Degoumois (2008). Es una metodología vivencial, lúdica y centrada en la persona, que permite estimular y desinhibir el sistema nervioso para liberar y fortalecer el potencial de aprendizaje, desarrollo y desempeño.

De acuerdo con esta propuesta, nuestra conciencia de la realidad y de la vida y nuestro actuar en ellas se basan en referencias que nuestro cerebro ha construido a lo largo de la vida. En esta gestión organizamos y manejamos el espacio que nos rodea. Muchas limitaciones para sostener el equilibrio y la confianza ante el estrés, para aprender, para organizar y comprender la información, para la lectura, para manejar las relaciones de las matemáticas, para desarrollarnos en las relaciones con los otros, para proyectarnos y para actuar en general tienen origen en la inmadurez de esa construcción, en la incertidumbre que generan las debilidades de sus bases o en otros problemas relativos a ella. En el contexto de estímulo y transformación que se logra a partir de esta metodología, esas



limitaciones se pueden superar y transformar, mediante un recorrido a través de formas, movimientos y estímulos múltiples que nos permiten gradualmente reconstruir nuestra dinámica de vida y de responsabilidad. Se desarrollan ejercicios motores y sensorio-motores con las siguientes formas geométricas básicas:

1. La línea recta.
2. El cuadrado
3. El rectángulo
4. El círculo
5. La pirámide – el triángulo
6. El rombo
7. El ángulo
8. El infinito
9. El zig-zag
10. La oruga
11. La espiral
12. La energía
13. El laberinto
14. El arco
15. El engranaje

Objetivos de la propuesta

Objetivo General

Propiciar un espacio de formación a los estudiantes para profesor, que les permita hacer una construcción personal tendiente a desarrollar una sensibilidad hacia las dificultades de adaptación a la vida escolar de niños y jóvenes entre los 6 y 14 años y adquirir herramientas para ayudar a solucionar dichas dificultades.



Objetivos específicos

1. Desarrollar, con los estudiantes para profesor, talleres encaminados hacia el conocimiento de sus comportamientos frente a la escolaridad y la incidencia que estos tienen en su desempeño profesional.
2. Proporcionar herramientas que les permitan encontrar alternativas actitudinales a las formas de actuar “no favorables” encontrados en los talleres realizados.
3. Con base en los resultados de la aplicación de los talleres, diseñar y aplicar una propuesta para niños y jóvenes entre los 6 y 14 años, que presentan dificultades de adaptación a la vida escolar.
4. Analizar la efectividad de la aplicación de la propuesta.

Metodología

Fases

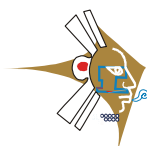
La propuesta se realizó en cuatro fases a saber:

Fase 1:

- a) Selección de 10 estudiantes de LEBEM, interesados en desarrollar su trabajo de grado en pasantía de extensión, preferiblemente que hayan cursado la electiva de Desarrollo y Gestión de Proyectos.
- b) Aplicación de la encuesta de entrada.
- c) Desarrollo de un encuentro semanal de 3 horas, durante un periodo de 3 meses. Como resultado de los talleres, diseño de una propuesta de intervención a desarrollar con estudiantes de la educación Básica Primaria que presenten dificultades de adaptación a la vida escolar.

Fase 2: Ubicación de las instituciones de Educación Básica Primaria en las que se desarrollará el proyecto. Presentación de la propuesta a los profesores de las instituciones seleccionadas quienes eligen los niños que participan en la aplicación del proyecto. Distribución de los niños en grupos de 20 cada uno y elaboración de listas y asignación de horario de ejecución de actividades en cada grupo.

Fase 3: Desarrollo de 12 talleres en cada grupo, uno por semana, durante tres meses.



Fase 4:

- a) Organización y análisis de los registros escritos y videos recopilados durante la aplicación de los talleres.
- b) Elaboración del informe final,
- c) Aplicación de la encuesta de salida.

Población

La propuesta se desarrolló con:

- a) 10 los estudiantes del Proyecto Curricular “Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas”.
- b) 18 niños entre 6 y 8 años de edad de la jornada de la mañana y 16 niños entre 8 y 12 años de la jornada de la tarde del Instituto Educativo Distrital Francisco José de Caldas, localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá.
- c) 20 niños entre 6 y 8 años de edad de la jornada de la mañana y 26 niños entre 8 y 14 años de la jornada de la tarde del Instituto Educativo Distrital Robert Kennedy, localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá.
- d) Sus resultados están dirigidos también a profesores y estudiantes de otras carreras y universidades y a profesionales que por el rol que desempeñan los puedan usar.

Instrumentos

Se usaron como instrumentos: la observación, el cuestionario escrito inicial, cuestionario escrito final y la entrevista.

Cuestionario escrito

Se diseñaron y aplicaron 2 cuestionarios escritos: el cuestionario inicial y el cuestionario final.



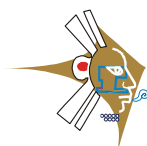
Objetivos

La aplicación y análisis de resultados de estos cuestionarios se realizó con el fin de determinar el grado de desarrollo de algunos aspectos de la persona indispensables para un desempeño profesional de alta calidad. Los aspectos revisados fueron: reconocimiento y uso de fortalezas, reconocimiento de incompetencias, confianza en sí mismo, comunicación, capacidad de identificación y manejo de múltiples variables, capacidad de planeación y diseño de clases, organización y uso adecuado del tiempo y optimización en uso del espacio disponible.

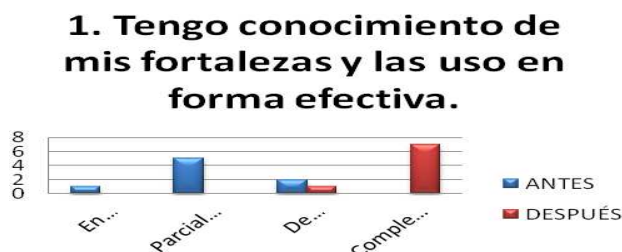
Análisis de resultados

Para analizar la efectividad de la aplicación de la propuesta, se aplicaron dos encuestas: la primera al inicio del desarrollo del proyecto y la segunda al finalizarlo. Finalmente se confrontaron los resultados de las dos encuestas y se sacaron conclusiones. Dichos resultados se registran a continuación:

- 4 si usted está **COMPLETAMENTE DE ACUERDO** con la afirmación.
- 3 si usted está **DE ACUERDO** con la afirmación.
- 2 si usted está **PARCIALMENTE DE ACUERDO** con la afirmación.
- 1 si usted está **EN DESACUERDO** con la afirmación.

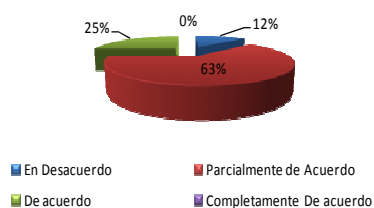


1. Tengo conocimiento de mis fortalezas y las uso en forma efectiva.



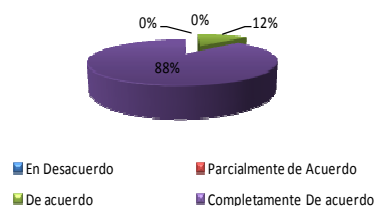
Antes

1. Tengo conocimiento de mis fortalezas y las uso en forma efectiva.



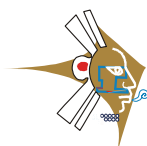
Después

1. Tengo conocimiento de mis fortalezas y las uso en forma efectiva.



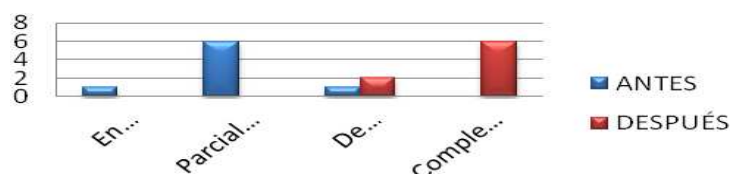
El 12% de los estudiantes pasantes presentaban, inicialmente, dificultad para reconocer y valorar lo que saben, sus fortalezas y sus talentos y el 63% lograban identificarlas parcialmente.

El taller “¿Quién soy Yo?” fue el que más contribuyó para que los estudiantes avanzaran en el reconocimiento y valoración de sus fortalezas y así tener más seguridad en lo que hacen. Según los resultados evidenciados en el grafico anterior, cerca del 100% de los estudiantes mejoraron en este aspecto. Lo expresan así: *“algunos de los avances y desarrollos que he adquirido son: la confianza en mí misma, la seguridad, la organización, responsabilidad, creatividad, he podido reconocer mi identidad, ser y estar más atenta, ser más clara con lo que quiero hacer, la capacidad de escuchar. (sic)”*



2. *Identifico algunas de mis incompetencias para poder superarlas.*

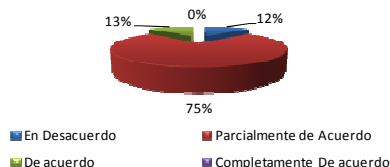
2. Identificar algunas de mis incompetencias para poder superarlas



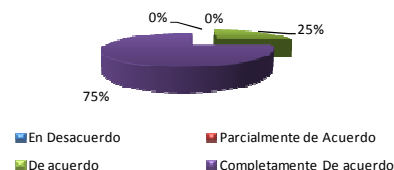
Antes

Después

2. Identificar algunas de mis incompetencias para poder superarlas

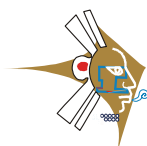


2. Identificar algunas de mis incompetencias para poder superarlas



El 87% de los estudiantes pasantes presentaban dificultad para pensar y reflexionar sobre sus incompetencias, inferencia hecha de acuerdo a las respuestas dadas por ellos: el 75% están parcialmente de acuerdo y el 12% están en desacuerdo con la afirmación “Identifico algunas de mis incompetencias para poder superarlas”.

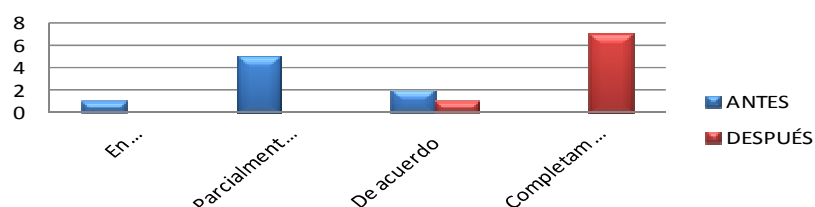
En este aspecto al igual que el anterior cerca del 100% de los estudiantes participantes reflejan un cambio a favor después de la formación: el 75% manifiestan estar totalmente de acuerdo y el 25% están de acuerdo con la afirmación (2). Lo expresan así: “la formación recibida me permitió ser consciente de mis debilidades para poder mejorar en lo personal”, “pude reflexionar muy concienzudamente sobre mis defectos y cualidades, sobre mis miedos y mis fortalezas y de esta manera poder trabajar sobre ellas”. “En una forma general me ayudo a ser consciente de mí misma.”, “Aunque me hace falta mejorar en muchos aspectos se que todo lo que aprendí debo seguirlo poniendo por obra para seguir superando mis debilidades y así convertirme en un mejor ser humano y brindar un poco de



lo bueno que logre en mi a los que me rodean.”, “me era muy difícil ver mis miedos, mis debilidades, mis defectos, mis fortalezas, y cuando digo que era muy difícil ver, me refiero a que no hacía una reflexión sobre ellos.”, “Era difícil reconocer en mi las debilidades que tenía y sobre todo que tenía que empezar un proceso para aprenderme a querer y valorarme a mí misma.”

3. Desarrollo mis labores pedagógicas con confianza.

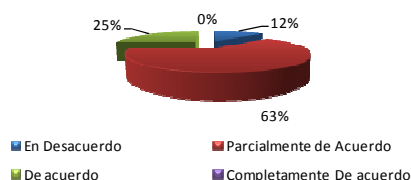
3. Tener mayor confianza en mí al momento de desarrollar mis labores pedagógicas.



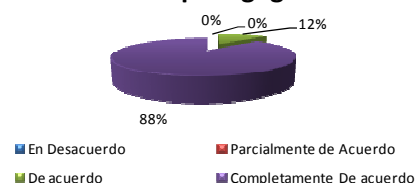
Antes

Después

3. Tener mayor confianza en mí al momento de desarrollar mis labores pedagógicas.

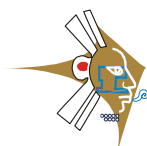


3. Tener mayor confianza en mí al momento de desarrollar mis labores pedagógicas.



La valoración inicial que hacen los estudiantes pasantes en este aspecto, permite inferir que tenían poca confianza al desarrollar labores docentes, por inseguridad y falta de confianza en sí mismos, como lo han expresado en sus compartires, el 75% han manifestado estar parcialmente de acuerdo o en desacuerdo a la afirmación “Desarrollo mis labores pedagógicas con confianza”.

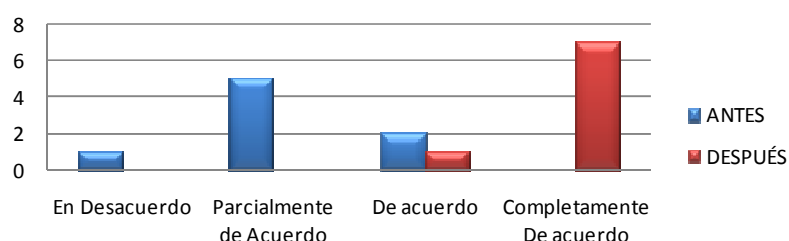
Después de la formación el 88% manifiesta estar totalmente de acuerdo y el 12% manifiesta estar de acuerdo con la anterior afirmación. Esto lo reafirman expresiones como las siguientes: “Después de la formación y durante el desarrollo de la pasantía logre superar muchas de



mis debilidades, he mejorado en cuanto a mi timidez, he mejorado el dominio de grupo, aparte he mejorado mi desarrollo y desempeño en lo social, académico y un poco en cuanto al tiempo y puntualidad”. “Se fortaleció en mí la confianza en mis cualidades y fortalezas”. “Yo era una persona insegura, desconfiada, tímida”, “Antes de haber comenzado a cursar la electiva, una de mis mayores dificultades era la falta de confianza en mí misma y la timidez”.

4. Alcanzo una percepción profunda e individual de cada uno de mis estudiantes

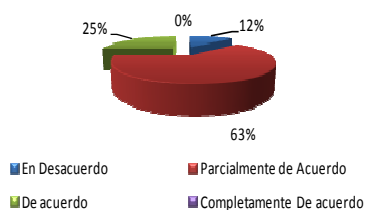
4. Alcanzar una percepción más profunda e individual de cada uno de mis estudiantes.



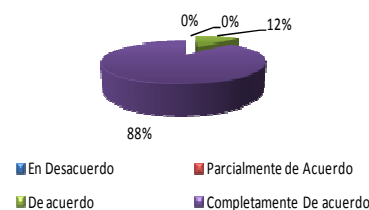
Antes

Después

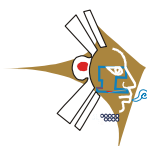
4. Alcanzar una percepción más profunda e individual de cada uno de mis estudiantes.



4. Alcanzar una percepción más profunda e individual de cada uno de mis estudiantes.



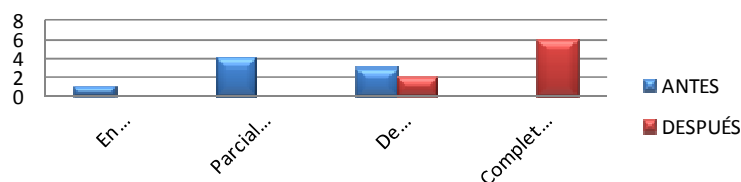
Un grupo de pasantes (25%), por falta de herramientas no alcanzaban un conocimiento más profundo e individual de sus estudiantes. Otros (50%) tenían pocos logros en este aspecto y el 25% tenían logros más o menos significativos. Se puede inferir que la mayoría de ellos no eran consientes de la importancia que tiene el tener una percepción individual de sus estudiantes, situación que cambia después de la formación. Los pasantes manifiestan tener avances muy significativos, lo que les permite tener una



mejor interacción con sus estudiantes. Lo expresan de la siguiente forma: “ahora se me ocurren ideas para afrontar y dirigirme a un grupo, cómo tratar en lo profesional a los niños especiales o que tildan de niños problema (hiperactivos), cómo hacerse sentir ante un auditorio desconocido, atrayendo su atención con ideas que surgen en momentos oportuno, es así como me ha estado ayudando tanto en lo profesional como en lo personal el proyecto “Reequilibrio, Estructuración Cognitiva y Desarrollo Vital en Niños y Jóvenes””. “En lo profesional específicamente y mi labor como profesora me ha ayudado a ponerme más en el lugar de mis estudiantes entendiendo el porque a veces tienen ciertos comportamientos que no son los más adecuados en un salón de clase como la indisciplina. La participación en el proyecto me permitió crear estrategias que me permiten intervenir en el aula para ayudar al tipo de niños que acabe de mencionar, además de aquellos que tengan problemas de adaptación a la vida escolar. Pero además no solo a los niños que tengan problemas de adaptación a la vida escolar si no a los niños en general ya que mi formación me permite ser más recursiva y creativa lo que permite solucionar más ágilmente los problemas que se presenten en el aula”.

5. Identifico y manejo un amplio número de variables que inciden en la gestión de una clase de Matemáticas.

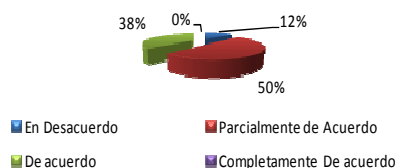
5. Identificar y manejar un número mayor de variables que inciden en la gestión de una clase de Matemáticas



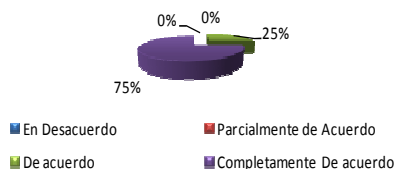
Antes

Después

5. Identificar y manejar un número mayor de variables que inciden en la gestión de una clase de Matemáticas



5. Identificar y manejar un número mayor de variables que inciden en la gestión de una clase de Matemáticas



Antes

Después

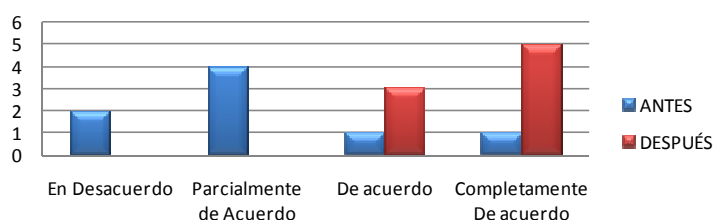
Identifico y manejo un amplio número de variables que inciden en la gestión de una clase de Matemáticas.



Las estadísticas nos permiten ver que esta capacidad mejoró notablemente después de que los pasantes participaron en los talleres de formación. Ellos expresan: “Esta pasantía es muy importante también porque me permitió tener una mayor conciencia de lo que significa ser docente y la influencia tan fuerte que tenemos dentro de la sociedad y la vida de cada una de las personas que están a mi alrededor”.

6. Planeo, diseño y desarrollo mis clases de manera efectiva.

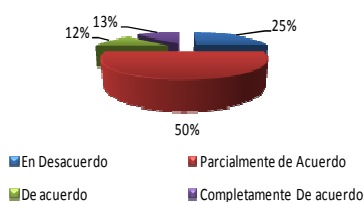
6. Mejorar la organización en la planeación, diseño y desarrollo de mis clases.



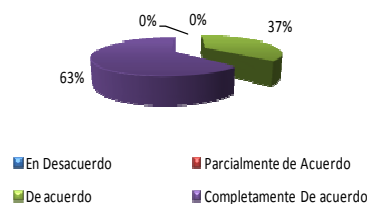
Antes

Después

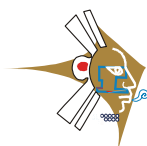
6. Mejorar la organización en la planeación, diseño y desarrollo de mis clases.



6. Mejorar la organización en la planeación, diseño y desarrollo de mis clases.



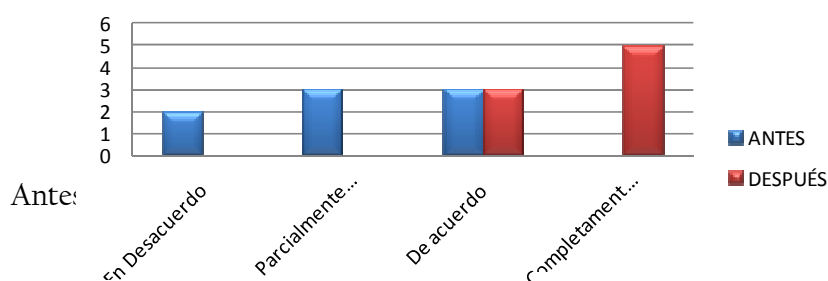
La planeación, diseño y desarrollo de las clases es un proceso que se va afinando con la práctica. El 25% de los pasantes manifestaron tener dificultades en este aspecto, el 50% presentaron menos dificultades. Después de la formación hubo cambios favorables: el 37% de los participantes en el proceso manifiestan estar de acuerdo que la planeación, diseño y desarrollo de sus clases ahora es más eficiente y el 63% manifiestan estar completamente de acuerdo. Se refieren al respecto así: “En lo que hace referencia a lo profesional, a medida que iba



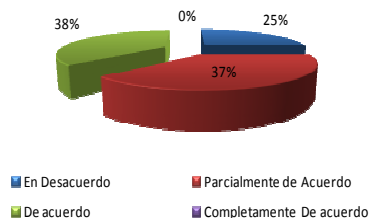
mejorando mi parte personal, empezaba a equilibrarse la parte profesional, mejorando algunos aspectos como la coordinación, motricidad, la proyección y manejo de la voz, conexión con el entorno y conmigo (integración), la apropiación del espacio para la expresión y la comunicación, mejoro mi nivel de atención y comprensión, al igual que la concentración, la serenidad, mi creatividad y las ideas para las clases que dictaba, ..., una cosa muy importante que me permitió estos talleres fue adquirir referencias fundamentales para dirigir la atención de los niños y/o adultos a través de los ejercicios”.

7. Utilizo mis competencias comunicativas.

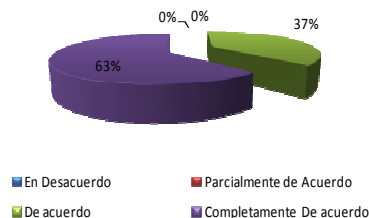
7. Mejorar mis competencias comunicativas.



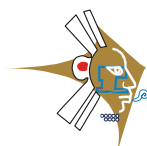
7. Mejorar mis competencias comunicativas.



7. Mejorar mis competencias comunicativas.

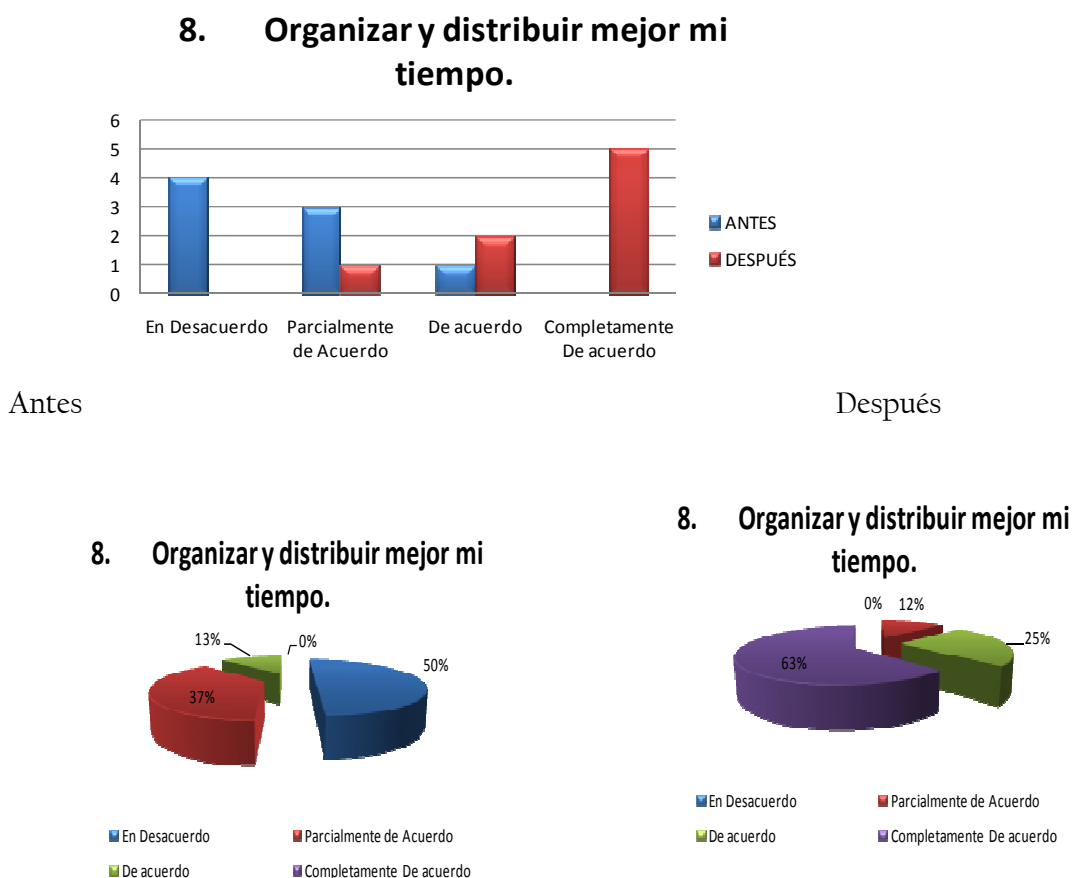


Las competencias comunicativas en un individuo tienen varias variables. Para obtener un alto nivel de desempeño en la profesión docente hay que tener en cuenta aspectos tales como: los diferentes escenarios en los que se actúa, el auditorio al que se dirige, la profundidad con que se maneja el tema a desarrollar, entre otros. Estos aspectos mejoraron con la aplicación de la propuesta; los estudiantes lo expresan así: “Durante el proceso que se llevo a cabo pude evidenciar varios cambios; considero que el cambio más relevante en mi caso estuvo dado por el mejoramiento en mis competencias comunicativas, en toda mi etapa escolar la participación durante las clases era casi nula debido a la timidez que siempre me acompañó. Progresivamente esa timidez fue desapareciendo al momento de proponer ideas y exponer mis puntos de

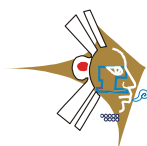


vista, sin darme cuenta en qué momento logre superar este problema y mejorar mi desempeño personal y académico”. o, “ ... así mismo la concentración en el uso de la palabra, es decir mejore mi expresión oral y la forma de comunicarme con mis estudiantes y mis compañero . . . “. Las estadísticas también lo corroboran.

8. Organizo y distribuyo adecuadamente mi tiempo.



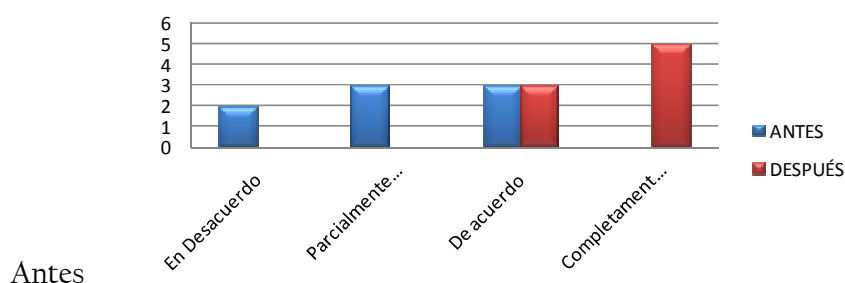
Los estudiantes pasantes sentían que tenían demasiados deberes académicos y personales y que no les alcanzaba el tiempo para responder a todos de manera eficiente. Al inicio de los talleres, al proponerles maximizar el uso del tiempo asignando a cada actividad su espacio y hora de realización mejoraron un poco, pero se les dificultó dar cumplimiento a los horarios propuestos por ellos mismos. Finalizando la formación, cumplir con los tiempos asignados a cada una de las actividades y ser puntuales fue un aspecto en el que se evidenciaron avances importantes como lo muestran las estadísticas y



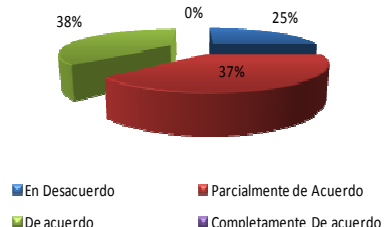
lo que expresan los estudiantes: “En lo personal organicé mi tiempo en cada una de mis áreas. Era desorganizado y todo lo quería hacer al mismo tiempo y no me daba tiempo ni a mí mismo”, “Después de la electiva y durante el desarrollo de la pasantía logre superar muchas de mis debilidades, he mejorado en cuanto a mi timidez, he mejorado el dominio de grupo, aparte he mejorado mi desarrollo y desempeño en lo social, académico y un poco en cuanto al tiempo y puntualidad”.

9. Optimizo el uso del espacio del que dispongo.

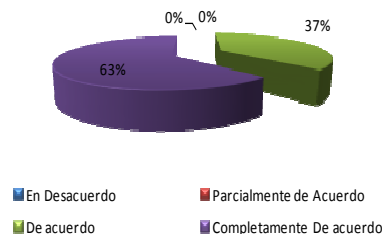
9. Optimizar el uso del espacio del que dispongo.



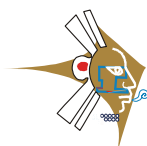
9. Optimizar el uso del espacio del que dispongo.



9. Optimizar el uso del espacio del que dispongo.



La mayoría de los participantes no tenían presente que el cuidado con la organización y presentación del espacio en el que se habita o en el que se trabaja posibilita un mejor ambiente y un mayor rendimiento en el trabajo. Al proponerles estar más pendientes en este aspecto ellos mismos fueron sintiendo el cambio; manifestaban verbalmente que se sentían más despejados y que dejar organizado su cuarto antes de salir de casa les posibilita organizarse mejor durante el día. Las estadísticas muestran el avance en este aspecto después de la formación.



Conclusiones

Propiciar a los estudiantes para profesor, este espacio de formación, les permitió iniciar una construcción personal tendiente a desarrollar sensibilidad hacia las dificultades de adaptación a la vida escolar de niños y jóvenes entre los 6 y 14 años y adquirir herramientas para ayudar a solucionar dichas dificultades.

Entre las evidencias del inicio de dicha construcción personal, encontramos:

1. Al avanzar en el conocimiento de sí mismo, los estudiantes aumentaron su nivel de autovaloración, de confianza en sí mismo, de aceptación de lo que son, y de autoestima.

2. La indagación permanente sobre “quién soy yo”, les posibilitó identificar, reconocer, valorar y aprovechar sus fortalezas en la realización de sus actividades académicas y en algunos aspectos de su vida.

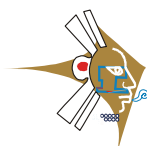
3. Al avanzar en el conocimiento de sí mismo, los estudiantes también lograron identificar algunas sus debilidades y carencias y establecer compromisos consigo mismo para superarlas como contribución en el desarrollo de su plena personalidad y consolidación como seres únicos e irrepetibles, capaces de asumirse como parte de un todo con responsabilidad en los diferentes aspectos y roles de su vida e implicaciones en su entorno.

4. Se cualificó el concepto de responsabilidad. Los estudiantes tienen mayor conciencia, que la responsabilidad no solo es cumplir con los deberes de acuerdo a los compromisos y roles adquiridos, sino asumir completamente las consecuencias de las decisiones que se toman.

5. Se amplió la capacidad de aceptar que no siempre se tiene la razón, la capacidad de escuchar a los demás, de valorarlos, respetarlos y aceptarlos como son y de reconocer que interactuar con los otros nos permite ser más partícipes y propositivos en cada momento y espacio en que nos encontremos.

6. Se tomó conciencia, que parte del rol del profesor no es solucionar los problemas de sus estudiantes sino apoyarlos para que ellos sean autónomos en la resolución de las situaciones que se presenten y así puedan lograr sus propios aprendizajes.

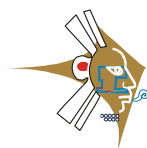
Los logros anteriores permiten un mejor desempeño de los estudiantes para profesores en el momento de proponer, diseñar y gestionar las actividades pedagógicas,



aplicando diferentes estrategias para conocer a sus estudiantes y establecer interacciones donde se potencie el respeto por sí mismo y por los otros en el respeto de las diferencias.

Referencias bibliográficas

- Amador J. (2002) El trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los trastornos de aprendizaje. Facultad de psicología Universidad de Barcelona.
- Bertherat, T. & Bernstein, C. (2002) El cuerpo tiene sus razones: autocura y antigimnasia. Barcelona: Argos.
- Degoumois, D. (2004). Estructuración y Gestión del Espacio. Suiza.
- Degoumois, D. (2008) A todos los niños del cielo y de la tierra. Bogotá. Fundación La Fuerza de Vida
- Feldenkrais, M. (2005) La Autoconciencia del cuerpo. El caso de Nora, traducido por Francisco Javier Rangel Juárez, México: Grijalbo.
- Foster, J. (2009) El niño con problemas de conducta y/o aprendizaje escolar. Disponible en <http://www.lacoctelera-com-Leydavasquez.lacoctelera.net/post/2009/11/29/el-ni-o-con-problemas-conducta-y-o-aprendizaje-escolar>. Consultado 5 enero 2010.
- Frosting, M. (1984) Educación del movimiento. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- García, D., Prieto, M., Santos, J., Monzón. L., Hernández, A. & Feliciano, L. (2008) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un problema actual Barcelona.
- Gerda, A., (1979) La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo. Buenos Aires: Paidós
- Martínez, Y. (2009). El déficit de atención en preescolar afecta al rendimiento académico en la adolescencia. Disponible en http://www.tendencias21.net/El-deficit-de-atencion-en-preescolar-afecta-al-rendimiento-academico-en-la-adolescencia_a3323.html. Consultado 15 diciembre 2009.
- Pérez, J., Vargas, M T. Villalobos, O. (2006). Gestión del espacio y desarrollo de habilidades lectoras, bases indispensables en la resolución de problemas. Universidad EAN, Bogotá, Colombia.





La mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en educación superior

[REGRESAR](#)

*Autores**

*María Eva García García,
Juan Carlos Sosa Martínez*

Resumen

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje poseen una diversidad de herramientas pedagógicas para promover el aprendizaje. Pero a la vez habría que considerar los conocimientos informales, que tienen lugar en la vida cotidiana, que suceden sin una intencionalidad institucional; y los ambientes escolares, que se estructuran en un esquema oficial, considerado el más adecuado para lograr el aprendizaje, limitados a ciertos tiempos, con espacios, mobiliarios y objetivos diseñados para el proceso del enseñar y el aprender, así como con profesores, autoridades y un currículo legitimado. Los cambios acelerados que urgen por una nueva sociedad que surge del fenómeno globalizante hacen necesario la redefinición del trabajo docente, que permita involucrar herramientas y metodologías acordes a las necesidades de esta nueva sociedad. Nuestra tradición en las prácticas en la enseñanza presencial bajo un modelo transmisivo de conocimiento, no es posible de cambiar de un día para otro. Es importante un plan estratégico para producir modificaciones profundas en actitudes y conductas de los docentes que se incorporan a estas nuevas modalidades educativas. Es necesaria una nueva pedagogía en los procesos de enseñanza, el reto es modificar el paradigma educativo, esto se vuelve indispensable para enfrentar con éxito los desafíos educativos del presente y el inmediato futuro.

Palabras clave: Entornos Virtuales de Aprendizaje, Fundamento Pedagógico y Formación Docente.

* Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca
Mail: mevagarcia@msn.com Mail: jcarlossosa@yahoo.com.mx

Abstract

According to advancement of the new technologies of information and communication (TIC's) the active participation of teachers of higher education is important, the relief of function and the educative challenge, to adapt to this fast changes which revolutionize the world with the process of economic and technologic globalization.

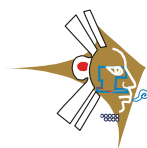
In this thesis attention is invited to fathom the virtual work environment, the role of a Tutor and the needs of pedagogic formation with the object to take a institutional benefit to cover and extend accessories for higher education. The study and analyzes in the context of the Institute, the investigation of the general profile of the bachelor degree (Licenciatura) in informatics for your studies, in reference of the needs during the education of a lector. In the analyses of this parameter, you will find out that lectors are confronted with serious pedagogic limitations, in their professionalism and even if they include the technology in the classroom.

The conclusion of this investigation affords an introduction to structure an issue-related program and accordance for the pedagogic agent of the bachelor degree (Licenciatura) in informatics with the final conclusion of a amelioration and transformation of the lector in the system of technologic education.

Introducción

¿Qué es el hombre sin la tecnología? Una doncella debajo de la luna perdiendo el corazón para que no dejase de llover, un *doctore* medioeval que condena a Galileo por desafiar a Dios, un barco sucumbiendo ante un Iceberg, un poeta conformándose con la distancia de la luna, un pueblo condenado a la pobreza, un niño sin escuela.

En la actualidad, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) han borrado las barreras geográficas e incluso, de cierta manera, ha diluido los abismos temporales naturales, más aún, las TIC's han logrado lo impensable: ha integrado a millones de personas que el progreso del siglo pasado dejó varadas en la desigualdad y la falta de oportunidades, por ello, las TIC's han adquirido un significado preponderante en la sociedad. La información es cada vez más abundante, sin embargo, con gran rapidez se vuelve obsoleta, el tiempo de los individuos —que no se detiene, que no espera: ya no hay tiempo para la búsqueda del tiempo perdido— se convierte en recurso escaso y costoso, sus valores y actitudes cambian con las tendencias de la internacionalización, de los saberes y la globalización de la información. Las TIC's han proveído al hombre de datos e información que se procesa y se distribuye en cuestión de segundos alrededor de la web la cual, dicho sea de paso, es visitada cada vez por un mayor número de personas quienes

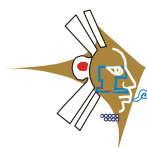


tienen características cognitivas, sociales, emocionales y productivas muy particulares que les permiten desarrollar su potencialidad en las TIC's.

El mundo actual demanda la formación de individuos con habilidades específicas que les permitan afrontar los retos de la globalización de la información. Lo anterior, debe ser considerado por las diferentes entidades educativas, responsables de la formación de los mexicanos, para que los estudiantes sean ciudadanos de esta época y no de otra, en la que el telegrafista era la más rápida solución para transmitir las noticias. En la actualidad, una Institución —o un hombre— que no se adapta al ritmo de los cambios tecnológicos, culturales, económicos y sociales, es una Institución que no avanza, **no puede competir** con las exigencias de la globalización y, por ende, se condena al ostracismo y a perecer. Sin lugar a dudas, el docente de hoy necesita trabajar en equipo, tener liderazgo, organizar y planear la enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las nuevas tecnologías y, por supuesto, tener las facultades y potencialidades para despertar en los estudiantes la motivación, la entrega, el compromiso y las habilidades que exige este vertiginoso mundo con las puertas abiertas que hoy en día las TIC's nos ofrecen. Por ello, los programas, las estrategias en el aula, los modelos pedagógicos, las formas y mecanismos de cooperación interinstitucional así como la proyección de las redes y tecnologías de la comunicación, deben constituir las piezas fundamentales para la educación de hoy en día.

En nuestro país, debido a la limitada economía existente que ha excluido a gran parte de la sociedad, la posibilidad de acceso a una formación profesional es difícil y compleja. Por lo anterior, la educación superior del Siglo XXI debe integrar a los estudiantes que han permanecido al margen de las oportunidades. Por ello, la educación a distancia significa algo más que trascender los muros del aula y la incorporación de la tecnología en los procesos académicos y administrativos ya que hace posible, con el apoyo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, un aprendizaje independiente y colaborativo y, de esta manera, ofrece educación superior para formar más y mejores profesionistas.

El Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca enfrenta el desafío de la modalidad no *presencial*. Los escenarios en la educación se están transformando al incorporar cada vez más las herramientas digitales de producción y comunicación de contenidos. Esta situación exige a los docentes la adquisición de nuevas competencias; este modelo debe tener una visión acorde a la cultura, valores y principios del entorno. Una Institución que tiene un modelo de formación pedagógica tiene un esquema a seguir en sus cursos en línea. De esta manera se evita la improvisación de los tutores en cursos no presenciales.



Objetivo

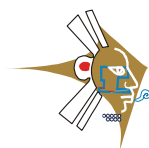
Identificar las necesidades de los docentes de la licenciatura en Informática del Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca, para poder cumplir con la función de mediadores pedagógicos en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Metodología

La metodología para abordar la presente investigación fue de tipo cuantitativa y cualitativa. Se trabajo a través de la observación participante, ya que ésta presenta la oportunidad de convivencia en diferentes momentos como son las academias, cursos, seminarios y talleres. El instrumento que se utilizo para obtener información fue un cuestionario con dos apartados, el primero indagó sobre el perfil académico de los docentes y el segundo abordó aspectos relacionados con el trabajo en el aula –sobre las estrategias didácticas que utilizan y el uso de las tecnologías en la práctica docente- este instrumento fue aplicado en el Tecnológico del Valle de Oaxaca. El total de docentes que integran la Licenciatura en Informática es de 20, sin embargo, para esta investigación, la muestra estadística fue de 13, en tal muestra participaron docentes con experiencia docente de 6 meses hasta 26 años de trabajo académico.

Los entornos virtuales de aprendizaje

En un mundo que cambia vertiginosamente, la educación enfrenta el desafío de dar respuesta a las necesidades de una sociedad globalizada. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación es una alternativa para innovar las mediaciones en el ámbito educativo. Así mismo, son creados los entornos virtuales de aprendizaje que son espacios apoyados en el uso de las herramientas de información y comunicación donde se construye conocimiento. Los elementos que convergen en un entorno virtual de aprendizaje, son el modelo pedagógico, los contenidos, la plataforma virtual, los docentes, los estudiantes y las redes de comunicación (Pérez, 2002). Al igual que en los ambientes presenciales, se pueden organizar trabajos en grupo: foros, debates, discusiones libres, talleres, conferencias, paneles, tutorías y asesorías en línea, y realizar consultas a bibliotecas, bases de datos o servicios de información en general. Esto es, todos los servicios que tradicionalmente existen en las instituciones educativas y que ahora están disponibles en las redes de cómputo, además existen programas educativos disponibles en



diversas tecnologías y formatos, con los cuales puede aprenderse a través de tutoriales, demostraciones y simulaciones, entre otros. Para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente virtual, es necesario integrar herramientas del internet para desarrollar cursos virtuales interactivos y dar seguimiento a los estudiantes. Estos entornos educativos necesitan ser flexibles, para que los estudiantes aprendan y compartan conocimientos con compañeros de la comunidad virtual. Un entorno virtual será aquél donde los alumnos y profesores se adapten, con el objetivo de facilitar el aprendizaje por medio de la interacción con materiales didácticos. Los materiales didácticos deben ser accesibles, dinámicos e interactivos para facilitar el aprendizaje de los usuarios. Los docentes deben dar seguimiento a los alumnos, planificar los estudios, responder a las dudas en el momento adecuado e intercambiar información.

El docente en la educación superior

Hoy en día, las instituciones de educación superior se encuentran experimentando cambios profundos en toda su estructura, debido a la incorporación cotidiana de las tecnologías de la comunicación e información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cambios afectan la función de las instituciones educativas, quienes no pueden permanecer al margen de la era de la información y tienen el reto de responder a estos cambios. Sin lugar a dudas, el proceso de aprendizaje reclama la atención inmediata, porque éste depende de nuevos escenarios y roles tanto del alumno como del docente, quien también debe conocer y transferir a su la práctica cotidiana los nuevos paradigmas educativos (Inbernom, 1994).

Un docente con *conocimiento acumulado* se refiere a los elementos mínimos que se tienen para transmitir y comunicar en un el proceso de enseñanza y aprendizaje; disposición para divulgar el avance de la ciencia y la tecnología, conocer la solución de problemas reales e interactuar eficazmente con los actores del proceso educativo. En relación al punto de *pedagogía* se refiere a la formación en el área docente para tener habilidad en el manejo de grupo y desarrollar un estilo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la vocación para enseñar. El tercer elemento que es la *comunicación*, se marca como elemento fundamental que debe tener el docente para establecer los vínculos con los estudiantes y una relación académica con todos los actores como directivos, docentes, personal interno y externo de la institución, la comunicación es indispensable en el docente. Los *Valores*, son los elementos intrínsecos y de vida cotidiana de un docente que colabora en la formación de jóvenes profesionistas.



Por lo que, un docente en entornos de aprendizaje virtuales es “uno de los profesionales miembros de un equipo, en el que participan diferentes expertos y especialistas con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a distancia a través de un diálogo didáctico mediado.” (García, 2001, pág. 122) Sin lugar a dudas, estos técnicos expertos en sistemas de telecomunicaciones, son parte esencial del sistema virtual de aprendizaje.

Cualidades del docente en los Entornos Virtuales de Aprendizaje

El docente es un mediador, un motivador y un facilitador del proceso de aprendizaje y sus funciones fundamentales son:

1. En el área pedagógica, el docente-tutor es un facilitador de estrategias de aprendizaje y, como tal, debe de hacerlas dinámicas, adaptarlas a la flexibilidad que ofrecen las tecnologías, y darles un tratamiento pedagógico adecuado a las necesidades de los diferentes tipos de estudiantes.
2. En el área social, tiene la obligación de crear un ambiente amigable en los cursos virtuales, fomentar la cohesión de los grupos de aprendizaje colaborativo y ayudar a los estudiantes a trabajar juntos en proyectos comunes.
3. En el área organizativa, debe preparar la agenda del curso y programar las diferentes interacciones tutor-estudiante y estudiantes entre sí.
4. En el área técnica, debe fomentar la transparencia de la tecnología para que los estudiantes centren la atención en los contenidos de aprendizaje y eviten las posibles distracciones, ruidos o complicaciones en el empleo de los aparatos y del software educativo.

En definitiva, el docente en un contexto educativo virtual va a encontrar a estudiantes que pertenecen a una nueva generación digital, donde la información y el aprendizaje no se limita a un aula, el docente se encuentra en una posición difícil debido a que se han producido cambios mínimos en relación a la estructura de formación docente, y el significado de su profesión ha cambiado.

El Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca

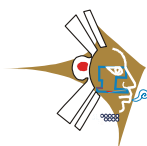
El estado de Oaxaca está caracterizado por la diversidad cultural de sus grupos étnicos que tienen como base la agricultura de subsistencia y de temporal; de ahí la necesidad de formar a ingenieros con formación técnica agrícola para dar respuesta a la problemática de



nuestros campos. El gobierno de Oaxaca sensible a esta situación creó el Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca el día 6 de noviembre de 1981, mediante “el decreto número 58 de la quincuagésima primera Legislatura Constitucional del estado libre y soberano de Oaxaca faculta al Poder Ejecutivo del Estado, para convenir con la Secretaría de Educación Pública, el establecimiento del Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca, destinado a la formación y especialización de Profesionales a nivel de Técnicos, Licenciatura, Maestría y Doctorado para el desarrollo de la actividad agropecuaria y sus ramas conexas y derivadas.”(Vásquez, 1997, pág. 52) La Institución se ubica en los Valles Centrales de Oaxaca, en los terrenos de la Ex-hacienda de la agencia de Jesús Nazareno del Municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca. Como Tecnológico Agropecuario, quedó adscrito a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la Secretaría de Educación Pública.

Con el objetivo de responder a las necesidades de la sociedad actual para incorporar las tecnologías de la comunicación al sector productivo y de servicios, en el año de 1995, se creó la **Licenciatura en Informática** con especialidad en Redes. Esta Licenciatura tiene como objetivo formar profesionistas con conocimientos para desarrollo de software, diseñar estrategias utilizando recursos informáticos como redes, computadoras, programas entre otros, para solución de problemas en empresas u organizaciones. La formación de estos estudiantes es integral para que al finalizar la carrera logren implementar metodologías de trabajo a través del manejo de interfaces en los programas informáticos.

El Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca durante su historia se ha caracterizado por su relación directa con el sector agrícola. Sin embargo, derivado del proceso de restructuración de la Secretaría de Educación Pública, se concluyó su decreto de creación y de ser el Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca numero 23 se convirtió en el Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca (ITVO), a partir de la publicación en el Diario Oficial de la Federación del día 21 de enero del 2005, y paso a formar parte de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior, que integra a los Institutos Tecnológicos Industriales, Agropecuarios, del Mar y Forestal tanto federales como descentralizados.



Resultados

Los docentes de la Licenciatura en Informática

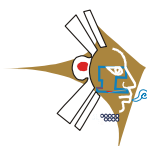
De acuerdo al análisis de los documentos de la Licenciatura en Informática; el perfil del docente de la Licenciatura en Informática exige características, particularidades, requerimientos y necesidades específicas, a fin de lograr los objetivos establecidos en la visión y el perfil de egreso de esta carrera. Este docente a través de sus conocimientos, habilidades y capacidades formará un estudiante capaz de: aplicar conocimientos para la solución de problemas, elevar la productividad y calidad de las organizaciones. El rol del docente no es sencillo, ya que tiene que estructurar y aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje claramente establecidos en el Modelo Educativo para el Siglo XXI.

La planta docente de la licenciatura en Informática del Instituto, está conformada por 16 hombres (80 %) y 4 mujeres (20 %), Esta particularidad de ser más hombres que mujeres, es el reflejo de la generalidad de las otras tres carreras del Instituto, donde el comportamiento es el mismo --mas hombres que mujeres--.

En relación a la edad de los docentes adscritos a esta carrera, el 50 % de la planta docente de la Licenciatura tiene una edad promedio entre los 31 y 40 años de edad, el 30 % se encuentra entre el rango de 41 a 50 años, el 15 % en un rango de 51 a 60 y finalmente el 5 % tiene una edad de 20 y 30 años de edad. Esta licenciatura tiene un 50 % de docentes con una edad de 31 a 40 años. Un 30 % de los docentes cuenta entre 51 y 60 años de edad, quienes están próximos a jubilarse en los siguientes 5 años.

Un aspecto fundamental en el análisis fue la antigüedad de los docentes en la Licenciatura en Informática y se presentan tres rangos. El primero corresponde a los docentes que tienen una antigüedad de 1 a 5 años (33 %); este porcentaje es importante y significa que la experiencia docente influye para la consolidación de una carrera. El segundo rango corresponde a los docentes que tienen una antigüedad entre 6 y 10 años (38 %). El tercer grupo está conformado por docentes con una antigüedad de 11 a 15 años (29 %), figura 9. Es importante mencionar que a pesar de que la Licenciatura en Informática tiene 14 años de creación, no existe ninguna experiencia docente en la modalidad no presencial.

Con respecto al *perfil profesional* de los profesores de esta Licenciatura se representan en seis diferentes disciplinas. El 45 % de la planta docente tienen la formación de Licenciados en Informática, el 20 % son Ingenieros Agrónomos. Un tercer grupo de



docentes está conformado por Licenciados en Contaduría pública y representan el 15 %. Un 10 % cuentan con perfil de Licenciado en Administración de Empresas. Existe un perfil de Ingeniero en Sistemas que representa el 5% del total y finalmente un 5 % tiene el perfil de Ingeniero Civil.

En referencia al elemento formación profesional en posgrado, el 60 % de la planta docente tiene estudios de Maestría en diferentes áreas del conocimiento y el 40 % restante cuenta solamente con la licenciatura.

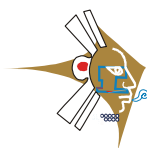
Formación docente

El 77% de los profesores encuestados respondieron que si han tenido cursos relacionados con la docencia; el 15% no respondió a la pregunta, estos docentes tienen una antigüedad de 12 años como profesores y son de formación agrónomos. Por último, el 8% respondió que no ha recibido capacitación docente. A pesar de que la Institución se preocupa por formar a los profesores semestre con semestre y que la mayoría ha recibido cursos de temas relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, un 23 % de los docentes comentó que no le interesa capacitarse en estrategias y didáctica docente.

En relación al tema formación docente y las tecnologías de la Información y Comunicación, se procedió a conocer el historial académico de los profesores en relación a la capacitación a través de estas Tecnologías. El 46 % han utilizado estas herramientas tecnológicas para recibir algún programa de capacitación y el 54 % nunca ha utilizado estos recursos tecnológicos para su capacitación docente.

Fue necesario conocer si los docentes han realizado algún curso en línea. Es decir, el uso del internet y plataforma tecnológica. La respuesta fue que el 46 % de los docentes si tienen la experiencia de haber participado en el rol de estudiantes mediados a través de la computadora al recibir cursos en línea. El 54 % no se ha involucrado en esta modalidad educativa.

En este rubro de formación docente se analizó el rol del docente y su relación con las herramientas básicas necesarias para el trabajo en los entornos virtuales de aprendizaje; por tanto se les preguntó si utilizan el correo electrónico, el cien por ciento de los docentes contestaron que sí. Así mismo, fue imprescindible conocer la frecuencia con la cual interactúan con esa herramienta tecnológica; los resultados muestran que el 61% de los



docentes lo utilizan todos los días, el 31% semanalmente y un 8% en forma ocasional. El 39 % de docentes argumento que no es importante este recurso. Figura 1.

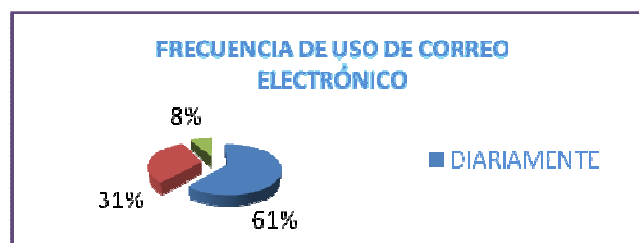


Figura 1. Frecuencia en el uso del correo electrónico.

Existen herramientas básicas para el trabajo en la modalidad a distancia; por lo tanto, fue indispensable identificar el número de docentes que conocen los Entornos Virtuales de Aprendizaje. La respuesta fue que solamente el 31% de los profesores de la Licenciatura en Informática respondió conocer este modelo y el 69% dijo no conocerlos.

Así mismo, en los Entornos Virtuales de Aprendizaje, un elemento primordial es la plataforma tecnológica¹. Los tutores necesariamente tienen que manipular en forma armónica esta herramienta en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que se preguntó a los docentes si conocían alguna plataforma tecnológica y el 54 % respondió que sí y el 46 % contestó que no. Sin embargo, cuando se les pregunto qué tipo de plataforma tecnológica conocían, un 69 % comentó que ninguna.

Finalmente, la experiencia docente dentro y fuera del aula representa un conocimiento en el trabajo académico de los profesores. Por lo tanto, fue necesario reconocer si los docentes han estado involucrados de forma directa o indirecta con alguna experiencia con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La respuesta fue que un 69% no ha tenido ninguna experiencia y el 31% si. Figura 2.

¹ Plataforma tecnológica es un sistema con el hardware y software necesario para la administración de cursos a distancia, es el apoyo de los tutores para crear las comunidades de aprendizaje en línea.

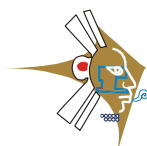




Figura 2. El docente y las experiencia en el uso de las TIC'S.

Características de la práctica docente

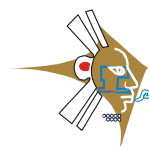
Los retos de la educación superior para el Siglo XXI tienen como premisa la incorporación de un nuevo proceso educativo fundamentado en los principios de excelencia, calidad y pertinencia.

En la Licenciatura en Informática la capacitación de los docentes se da al inicio de cada semestre; fue necesario conocer qué tanto de estos saberes han incorporado los docentes a su práctica cotidiana para que el estudiante aprenda a aprender a través ambientes que propicien aprendizajes significativos. El 46 % de las docentes no respondió a esta pregunta y quienes respondieron mencionaron que los conocimientos adquiridos lo aplican cuando trabajan en el aula con temas como:

- Evaluación.
- Trabajo en equipo.
- Estudio autónomo.
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje basado en problemas.

En la práctica docente un elemento necesario es el proceso de enseñanza – aprendizaje por lo que fue indispensable conocer las **estrategias de enseñanza** que utilizan en el aula a partir del año 2006 año en que inicio en el ITVO se incorpora a la Dirección General de Educación Superior Tecnológica e inicia con los cursos pedagógicos del Modelo para el Siglo XXI. El 23 % no respondió a esta pregunta y el 77 % comentó que trabaja las siguientes estrategias de enseñanza en el aula:

- Mapas mentales.



- Evaluación a través de proyectos.
- Participación en clase.
- Practicas de temas. (Áreas informáticas).
- Exposición a través de videos y presentaciones electrónicas.
- Tutorías entre iguales.
- Dinámicas de grupos.
- Aplicación a casos prácticos en matemáticas.
- Analogías basadas en antecedentes cognitivos de los estudiantes.
- Aplicación en casos reales.

Otro factor importante son las **estrategias de aprendizaje** que el docente promueve en los alumnos para aprender a partir del año 2006. El 54% no respondió nada, probablemente se deba a que desconocen la terminología educativa. El otro 46%, indicó las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Mapas conceptuales y mentales.
- Resolución de casos.
- Practicas en centro de cómputo y en laboratorio.
- Solución de problemas con temas básicos.
- Solución de casos prácticos en equipo y de acuerdo a las necesidades del

entorno.

En el aula los docentes deben utilizar diferentes recursos didácticos para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores de la Licenciatura en Informática manifestaron que normalmente utilizan computadora, cables de red y proyector (77%), en esta pregunta hubo docentes que consideraron a los mapas mentales y conceptuales como recursos didácticos, cuando la didáctica crítica los considera como estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Otro grupo utiliza videoreproductora, audioreproductora y flanelógrafo (8%) y un 15% no contesto.



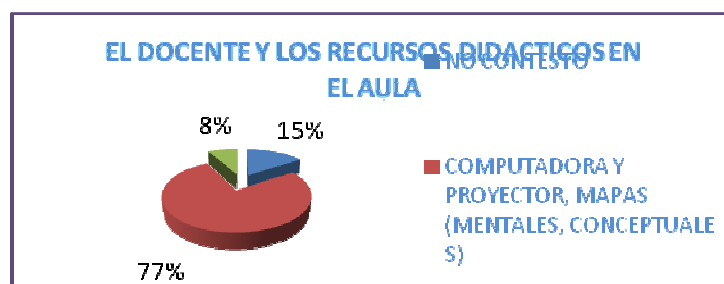
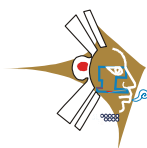


Figura 3. El docente y los recursos didácticos en el aula.

El internet es un elemento indispensable en los Entornos Virtuales de Aprendizaje de ahí la necesidad de conocer la relación de los EVA en el aula y los fines de este recurso en el proceso educativo presencial. La pregunta fue si utilizan Internet con fines educativos y el 100% de las respuestas fue sí; también se les preguntó si como docentes consideraban que el uso del internet es necesario para apoyar a los estudiantes y el 100% de las respuestas fue sí. Se preguntó sobre las ventajas que representa para un docente el uso del internet con fines educativos y las respuestas fueron...permite tener información actualizada y amplia de todos los temas,...se tiene disponibilidad de la información a cualquier hora,...permite apoyar al estudiante en la comunicación de estudiante - docente y estudiante - estudiante,...se le puede dar seguimiento a los estudiantes,...la facilidad de consultar libros en forma económica y con rapidez,...permite la asesoría no presencial,...ayuda a compartir investigaciones e información de todos los temas.

Los docentes manifestaron las ventajas que tiene el uso de Internet con fines educativos, la premisa es tener una actitud crítica hacia la información que se encuentra en Internet, ya que, “producir tecnología no es solamente inventar un aparato nuevo, es cuestionar la tecnología hecha para la escuela y que hace la escuela con las producciones tecnológicas. Es vincular tecnología y didáctica.” (Litwin, 2000 p. 51).

Fue necesario conocer si los docentes han utilizado algún medio electrónico en el aula (computadora, pizarrón electrónico, internet, medios para acceder a la red); el 85% respondió que en algún momento si lo hacen y el 15% no. En la red encontramos recursos que pueden ser de apoyo en el aula, están ahí, el docente puede buscar información, comunicarse vía correo electrónico, responder, recopilar datos, diseñar su página Web o la de su proyecto, entrevistar a expertos, etc. La acción está en el docente y no en la tecnología Web.



También a los docentes se les preguntó qué recursos tecnológicos (software educativo, paquetes interactivos, e-learning, web2, hipertexto) utilizan en el aula al impartir sus asignaturas. El 69 % no respondió y se concluye que no utiliza ningún recurso tecnológico al impartir sus clases porque desconocen las ventajas del uso de estos medios, o los desconocen. En la red existen herramientas para todas las áreas de conocimientos, el Internet con fines educativos dispone de nuevos espacios para interactuar y con ellos la posibilidad de crear otras formas para comunicarse, enseñar, aprender, compartir e investigar. La facilidad para obtener información es sólo una de las muchas ventajas y el 31 % de los docentes de esta Licenciatura dijeron utilizar. Los estudiantes, maestros, tutores, coordinadores, directores del Instituto pueden crear una nueva sociedad virtual. Hasta ahora, los docentes no han formado un grupo de estudio o sección a fin de desarrollar su propio sitio Web como un espacio académico y social que reúna toda la información de sus asignaturas. Los alumnos podrán poner ahí sus trabajos: respuestas de sus prácticas con diseño, gráficos, videos y sonido; porque son informáticos. Un 15 % de profesores utilizan computadoras y proyector, un 8 % Internet y un 8 % utilizan recursos como messenger, wikiforo, elementos mínimos comparados con la tecnología que existe en Internet. Figura 4.

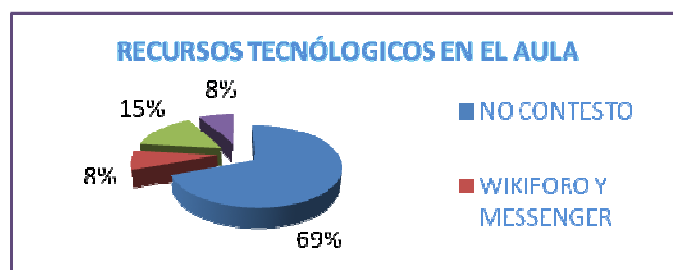
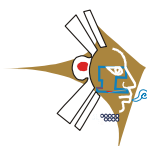


Figura 4. Docentes y los recursos tecnológicos en el aula.

En forma específica se les preguntó sobre el tipo de *recurso tecnológico* que utilizan como apoyo en su práctica cotidiana. Sus respuestas fueron sorprendentes, los profesores de esta licenciatura en informática confundieron un medio electrónico con un recurso tecnológico, ya que dijeron usar en sus materias...computadora de escritorio o portátil, internet, cámaras digitales, switch y paneles de parcheo—todos ellos son medios electrónicos—. Solo un 10 % comentó utilizar...multimedia y las tecnologías de la información y la comunicación. Un 15 % no emitió ninguna respuesta, concluimos que desconocen estos recursos y por lo tanto no lo utilizan en sus asignaturas.



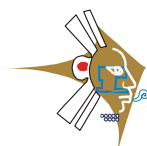
Sin embargo, es importante resaltar el error en el que incurrieron los docentes al confundir un medio electrónico con un recurso tecnológico ya que esto nos lleva a plantear –bajo el nuevo paradigma educativo— de que el error debe ser visualizado como –potencial, constructivo y didáctico— en un intento de aproximación interdisciplinar, epistemológica y de implicaciones didácticas, que nos ayudara en el planteamiento sobre formación docente en esta área.

Discusión

Retos institucionales en los entornos virtuales de aprendizaje en el ITVO

Los cambios actuales, como consecuencia de la evolución de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), involucra a las Instituciones Educativas de diversas maneras, la incorporación de las tecnologías ha supuesto un profundo cambio en las relaciones con los integrantes de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y administrativos.

Los docentes, de forma cada vez menos generalizada deben estar utilizando el gis y el pizarrón como medios para trabajar con los estudiantes. Actualmente, la Internet, las enciclopedias digitales y la computadora se convierten en instrumentos cotidianos de información y comunicación. La incorporación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas representa el cambio permanente, con nuevas necesidades y valores en donde el rol del docente tiene gran responsabilidad. Sin embargo, a partir de la investigación de campo que se realizó, se puede concluir que la práctica docente y su relación con los entornos virtuales de los profesores de la Licenciatura en Informática han estado ajenos a los nuevos escenarios educativos de la última década; esta situación indica que es necesario un programa integral de capacitación docente acorde a las necesidades de los docentes y de la Licenciatura. No es significativo ofrecer solamente capacitación semestral; es necesario implementar un programa de formación continua con las prioridades para promover usos innovadores de las TIC para el desarrollo y perfeccionamiento continuo de las competencias tecnológicas y didácticas del profesorado de esta carrera en el Tecnológico. Es necesaria, una reflexión y un programa estratégico de formación y actualización para impulsar la transformación de está Licenciatura que a 14 años de su creación, no tiene ninguna experiencia en la modalidad no presencial, los



docentes tienen prácticas pedagógicas limitadas ya que se han dotado a los profesores de las nociones básicas de las TIC, con poco apoyo para su introducción en el aula.

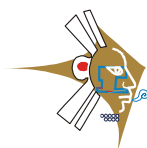
Formación docente en los entornos virtuales de aprendizaje

Sin lugar a dudas, el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe conocer y dominar las herramientas tecnológicas que la sociedad ofrece y que posibilitan la comunicación eficaz en las aulas con la estructura idónea. Sin embargo, como estas herramientas no fueron creadas con fines pedagógicos, las instituciones deben adaptarlas a las exigencias de los procesos educativos; cuando la tecnología se introduce en la escuela, existen cambios ante la implementación de las nuevas tecnologías. Sin embargo, el problema surge cuando los docentes no están formados para los retos actuales. El docente de hoy debe ser un facilitador del aprendizaje, debe preparar oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes con esquemas de trabajo en donde interviene la tecnología. Es fundamental que este nuevo docente motive el deseo de aprender de los estudiantes, fomente el interés y la participación para que se convierta en un guía del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el docente de hoy ha sido tradicionalmente maestro a través del lenguaje oral y escrito, de gis y pizarrón ya que fue formado en ambientes presenciales y las exigencias de hoy, lo colocan en una desventaja, por que no conoce ni maneja la tecnología y otras formas de comunicación a través de la web².

Las exigencias para este mediador pedagógico son diversas y no se pueden reducir al dominio instrumental de contenidos específicos de un tema o de una ciencia. El nuevo mediador (tutor) debe tener una formación integral con propuestas de formación para Entornos Virtuales de Aprendizaje. La formación es indispensable en el ámbito de las Tecnologías. Al preguntarles a los docentes del ITVO si tenían algún conocimiento de Plataformas Tecnológicas; el 69% manifestó no conocer ninguna. El resultado es una evidencia de que los docentes no han sido formados para la modalidad virtual, desconocen la terminología y la existencia de recursos tecnológicos con fines educativos. Estos recursos están en la red, únicamente se tiene que buscar, son software libres que representa apoyo para el aula.

Un profesor que únicamente ha participado en la modalidad presencial necesita formarse para el rol de mediador pedagógico; podemos decir una vez interpretada la teoría

² Chadwick, B. Clifton. 1997. Tecnología educacional para el docente, ed. Paidós Educador; España 173 pp.



pedagógica y de haber analizado los datos de la investigación de campo en los docentes de esta Licenciatura que los tutores deben conocer la filosofía de la educación superior a distancia, principios de la pedagogía en entornos virtuales, dominio en métodos y técnicas didácticas, capacidad para el manejo de herramientas de la teleinformática y redes de aprendizaje. Por lo tanto, se propone estructurar un programa integral de formación docente que incluya los temas siguientes:

- El aprendizaje en los entornos virtuales.
- La tutoría en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.
- Plataformas tecnológicas y sus recursos de aplicación.
- Teorías de aprendizaje.
- Competencias del tutor en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.
- Diseño y construcción de cursos en línea.

Es importante que los medios utilizados en la modalidad virtual estén al servicio de la propuesta pedagógica, adaptándose a los objetivos, contenidos y al contexto socioinstitucional.

¿Cuáles son las necesidades de formación docente?

Es inminente que la sociedad de hoy es diferente, una sociedad con estudiantes diferentes, cambios a los que los profesionales de la educación deben adaptarse para aprovechar el advenimiento de las nuevas tecnologías, porque igual que la sociedad industrial cambió a los hombres de aquel tiempo, la sociedad de la información que ahora vivimos modifica la relación de los actores del entorno educativo. Los cambios son importantes para el sistema educativo y el docente necesita reestructurar las formas de enseñanza y de aprendizaje.

Considerando la formación como un aprendizaje constante y dinámico, en donde ésta tiende al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional de un área; la formación docente de los profesores del ITVO es imprescindible, ya que es considerada como un elemento clave para la Institución. La sociedad actual, cultural y tecnológicamente compleja, nos enfrenta a un importante replanteamiento de la educación en sus diferentes ámbitos y niveles, y en este sentido, la formación pedagógica del profesorado es un elemento clave y estratégico ante nuevos retos y problemas que no existían décadas atrás. Entre estos retos nos encontramos: un mundo de cambio continuo, la proliferación de

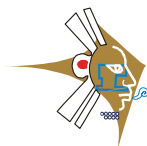


información, la generación de nuevo conocimiento y el uso de tecnologías digitales; situación nada fácil. La formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la formación de sujetos. Así mismo, la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Si bien es cierto que los docentes actuales de la Licenciatura en Informática están acostumbrados al uso del libro y el pizarrón, esto no garantiza el éxito cuando se es tutor en los entornos virtuales, los recursos que utiliza el profesor en el aula pueden ser insuficientes, en el acto de mediación pedagógica a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se pierden los recursos gestuales que utiliza un profesor en el ámbito presencial, siendo la comunicación escrita la principal interacción con los estudiantes, porque en éste ámbito se enfrenta a una clase a través de la computadora, donde el papel del docente exige una revolución de ideas y nuevas estrategias de aprendizaje, de ahí la necesidad de contemplar la necesidad de formación permanente del profesorado en un plan a corto plazo para involucrarse en este nuevo proceso. Además de reuniones de planeación, capacitación en temas específicos, trabajo en equipo con otros profesionales de la educación; ya no basta con “saber”, sino que también es necesario el “saber” vinculado a los cambios económicos y sociales que van generando las nuevas tecnologías, con la nueva organización industrial e institucional en un mundo cada vez más complejo e interdependiente, que requiere de sujetos creativos e innovadores con una formación integral. Desde una perspectiva pedagógica abierta y actual, el profesor tiene más responsabilidad en tareas de motivación, orientación y educación.

a) Formación académica. Es necesario que el futuro mediador pedagógico adquiera conocimientos didácticos y pedagógicos para adaptar los contenidos tradicionales a las necesidades y características de un modelo virtual actualizado. El docente en los espacios educativos virtuales debe asumir otros roles y esto requiere diferentes estrategias de enseñanza, basados en estilos específicos aplicando las tecnología de la información y la comunicación.

b) Formación técnica. El mediador pedagógico deberá tener el dominio de las herramientas básicas que ofrecen los nuevos avances tecnológicos con conocimientos para las siguientes encomiendas:



Experto en el uso del navegador web, uso del correo electrónico, diseñadores de sitios web, diseñadores de webquests, manejo del procesador de texto y programas gráficos.

Construir los materiales hipermedias de enseñanza para evaluar medios didácticos. Capacidad para organizar actividades individuales y colectivas; orientadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje para los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Administrar cursos en línea.

Conclusiones

Las tecnologías de comunicación virtual representan un reto para renovar sustantivamente los procesos formativos entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. **El docente necesita formarse para asumir el rol de moderador, guía, orientador y tutor de los estudiantes en línea.** Es a través de los ejes básicos donde la acción docente puede participar en una transformación social para la democratización de la escuela, ya que permite revisar el papel directo o indirecto del docente crítico en la formación de los profesionistas que exige la sociedad.

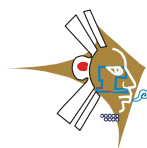
La sociedad de la información y la economía del conocimiento están en auge, nuestro país debe estar preparado para enfrentar estos retos, es necesario redimensionar y adecuar el proceso educativo ante esta vorágine tecnológica que crece velozmente y se obsoletiza constantemente. Los profesionales de la informática, lo futuros profesionales de la informática y los formadores de nuevos informáticos deben estar a la vanguardia de este fenómeno, actualizándose constantemente para superar los cambios vertiginosos de esta revolución electrónica. En las escuelas recae toda responsabilidad de las necesidades que genera esta nueva sociedad, los docentes tienen la obligación de afrontar esta demanda; tanto para los modelos tradicionales como para los modelos a distancia la carrera de informática debe establecer un esquema de trabajo de formación y transformación docente para que puedan responder pertinentemente ante estos retos; es necesaria revolucionar a las escuelas desde adentro, con un plan de trabajo serio y eficaz, concientizando a los docentes de la importancia de responder a los cambios, de prepararse para un futuro cercano, de generar alternativas para promover un plan de estudios con equidad, siendo parte de la solución de llevar la educación a quienes más lo necesitan y que por alguna razón no puedan acudir a los centros escolares, los entornos virtuales de aprendizaje no deben ser una utopía, deben ser una realidad.



Finalmente se concluye que las Tecnologías de la Información y la Comunicación están produciendo cambios en la formas de enseñanza y aprendizaje; así como en el rol de los profesores y estudiantes del proceso enseñanza-aprendizaje y en este momento de crisis económica es urgente la oferta de cursos a distancia. Por lo que, el Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca puede aprovechar sus recursos humanos y mediante una formación sistematizada de docentes es posible convertir en realidad la implementación de una Licenciatura en Informática a través de Entornos Virtuales de aprendizaje. Por que las tecnologías aplicadas a la educación son una posibilidad para que la sociedad sea participe de los conocimientos de un científico, un ingeniero, un médico, un técnico especializado o un agricultor con la finalidad de que crezca y se desarrolle armónicamente.

Referencias bibliográficas

- Chadwick, B. Clifton. 1997. *Tecnología educacional para el docente*, ed. Paidós Educador; España 173 pp.
- García, Lorenzo. 2001. *La educación a distancia*, de la teoría a la práctica, ed. Ariel: Barcelona, España; 327 pp.
- Imbernón, Francisco. 1994. *La formación del profesorado*, ed. Paidós: España; 161 pp.
- Litwin, Edith. 2000. *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, ed. Paidós: Argentina; 287 pp.
- Pérez, Roberto. 2002. *Docencia en el futuro o futuro de la docencia*, ed. IPN: México; 212 pp.
- Vásquez Rodríguez, Virginia. 1997. *Evaluación de diez años de actividad institucional (1982-1992) del ITAO a través de sus egresados*. Tesis de maestría en educación. México, 111 pp.





La formación inicial de futuros profesores de inglés en las prácticas docentes del último año

[REGRESAR](#)

Maricruz Aguilera Moreno*

Resumen

Los significados en torno a la práctica docente del último año de formación inicial de estudiantes normalistas de la especialidad de inglés se pueden comprender a partir de nociones teóricas tales como *hombre particular*, *devenir histórico* y *comunidades de práctica*. Es durante este proceso de acercamiento al contexto real que observamos cómo los aprendizajes que se generan, los saberes que comparten y las reflexiones sobre sus acciones ponen a prueba el conocimiento adquirido en la escuela formadora y se tensiona con lo que realizan a través del hacer cotidiano, de la convivencia con los otros, de las condiciones de sus aulas, de los conflictos y la recapitulación continua. Estos momentos son cruciales en la cosificación de significados, además de ejes de análisis del objeto de estudio de la tesis de grado de maestría que tiene por título “*Significados, procesos de reflexión y aprendizajes de los futuros maestros de inglés durante las prácticas docentes del último año de formación*”. Este documento es el resultado de un estudio etnográfico realizado en las aulas de la escuela secundaria durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008.

Palabras clave: Significados – Prácticas docentes – Saberes docentes.

Abstract

Teaching practice and its meaning in English teacher education at a Normal school in Mexico City can be understood from three theoretical concepts: particular men; historical development, and communities of practice. Being in context, we see how learning in teacher trainees is generated, knowledge is shared, and reflection in action is tested through their daily tasks, coexistence with others, classroom conditions,

* Maricruz Aguilera Moreno. Coordinadora del Centro de Lenguas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y Formadora de Profesores de Inglés en la Licenciatura en Educación Secundaria de la ENSM. Profesora de inglés y Miembro de Cuerpo Académico “Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria”. Asesora de tesis de nivel licenciatura y maestría. Traductora de textos inglés-español y español-inglés. Actualmente cursando el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. aguilera_maricruz@hotmail.com

conflicts and a continuous pondering. These moments are crucial to build up meanings as well as lines of analysis of the subject matter of this investigation entitled "*Meanings, reflection and learning processes of future English teachers during their practicum*". This article is the result of some ethnographic research carried out in public middle school classrooms during the school years 2006-2007 and 2007-2008.

Key words: Meanings – Practicum – Teacher's practical knowledge.

Introducción

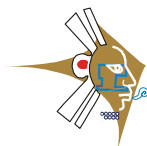
Esta ponencia pretende a la luz de tres nociones teóricas describir la construcción de significados de futuros profesores de secundaria de la especialidad de inglés durante sus prácticas docentes del último año, en el marco de un plan de estudios implementado hace más de una década y que pone énfasis en el análisis de experiencias, reflexiones, aprendizajes y saberes adquiridos. Dichas prácticas son un eje vertebrador de la formación inicial de maestros donde comienza a conformarse la identidad docente con la incorporación de saberes y experiencias de otros, con los otros y a través de los otros.

Las actividades de práctica docente del último año en las escuelas normales, formadoras de profesores de educación básica, en lo particular de secundaria bajo el Plan de Estudios 1999¹, tienen una noble particularidad, en contraste con los semestres anteriores, el prolongado tiempo de permanencia en la escuela secundaria que da pie a la realización de cuatro actividades principales: las prácticas docentes, el servicio social, el diseño de propuestas didácticas a partir del análisis y la reflexión de las mismas prácticas, y la elaboración del documento recepcional² (SEP, 2000).

Este momento suele propiciar tanto relaciones como experiencias complejas y evolutivas en los estudiantes, que dan pie a procesos reflexivos y significados conformadores de conocimiento y de saberes sobre el trabajo docente. Con la certeza de que las actividades en condiciones reales de trabajo aportan gran parte del saber práctico de los profesores en formación, quienes se apropian de éstos a partir de la reflexión en y

¹ Los escenarios de estas prácticas fueron la Escuela Normal Superior de México y ocho escuelas secundarias diurnas generales donde dos generaciones de alumnos de 7º y 8º semestres de la especialidad de inglés, del turno matutino, tuvieron asesorías y realizaron sus prácticas, respectivamente, durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008.

² Documento que recoge y sistematiza información relevante del análisis de la práctica del último año y de un tema seleccionado, que a la luz de las experiencias y de la recopilación de evidencias o producciones describe, discute, evalúa y propone soluciones dando como resultado un escrito que le permitirá obtener el grado de licenciatura.



sobre su acción en las aulas (Schön, 1998), y que les son significativas porque tienen sentido en el propio contexto, los alumnos normalistas reconocen respecto a este último año haber adquirido conocimiento o saber, al relacionarlo precisamente con las acciones que les confirieron significado.

Una forma de explicar este proceso, cuyo significado varía según las condiciones del contexto donde llevan a cabo las prácticas, pueden explicarse a través de las nociones de *hombre particular*, *devenir histórico* y *comunidades de práctica*. El impacto, particularmente de este último, resulta elemental en la conformación de la identidad docente así como en la conciliación entre el conocimiento teórico y práctico.

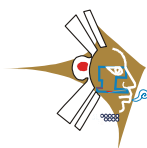
Estos conceptos ayudaron a integrar una racionalidad de la formación inicial distinta, pues la particularidad de esta investigación fue mi doble labor: como formadora de futuros profesores e investigadora de los procesos de formación de los estudiantes.

El hecho de ser la asesora facilitó el acceso a los contextos y permitió el diálogo permanente y en confianza, pero los prejuicios en el arranque impidieron llegar al campo con la lejanía y extrañeza que requiere el etnógrafo para poder vislumbrar lo que la cotidianidad y la costumbre pueden hacer muy familiar o invisible.

El reto a vencer fue dejar de calificar las acciones de estos alumnos desde una óptica dicotómica y evaluadora de lo “correcto” o “incorrecto”; del “sí” o del “no”. Concuerdo con Sandoval (2000) cuando afirma que el etnógrafo tiene una cultura desde donde ve e intenta comprender la de los otros. Este pensamiento ordenador hicieron los primeros acercamientos difíciles, aunado a que los estudiantes esperaban una retroalimentación de sus acciones, con comentarios apreciadores de su desempeño, como solía hacerlo antes de arrancar esta investigación.

No obstante, abordar el tema de las prácticas docentes en la formación inicial de futuros profesores demanda que los fenómenos observados se expliciten de otra manera, que involucre no sólo los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, sino también la lógica de la cultura escolar, sus orientaciones humanísticas y dialécticas.

Es por ello que surge el interés es aprehender los momentos formativos del futuro docente de inglés desde los elementos que subyacen y forman parte del entramado de las aulas y que por sus características definen a los sujetos que las realizan, así como sus acciones, los objetos que intervienen y las reacciones que provocan o las formas cómo las piensan.



La formación del sujeto en la práctica

El alumno normalista cuando realiza sus prácticas docentes en la escuela secundaria se asemeja mucho al hombre particular de Agnes Heller (1998) quien -según señala- se reproduce a sí mismo en su práctica cotidiana. Es en el conjunto de actividades que realiza en torno a una función en la sociedad que adquiere una imagen parcial de la misma, se reproduce e interactúa con la naturaleza, como viso de la forma en que ve al “gran mundo”.

Cuando Heller se refiere al hombre particular, nos dice que éste se objetiva en las formas de actividad que realiza en la vida cotidiana, de donde “deviene” exterior y en donde vemos sus capacidades humanas, su grado de humanización. Es en su actuar en el gran mundo ya constituido donde podemos ver en qué medida y con qué contenidos ha socializado. Es decir, cómo a partir de sus experiencias en su pequeño mundo media con la sociedad de la época que le tocó vivir.

Del mismo modo el alumno normalista, al insertarse en la escuela secundaria para la realización de sus prácticas docentes, se transforma de un sujeto pasivo, formado e interiorizado en la teoría vista en la escuela formadora, a un individuo que en principio reproduce al ser entonces conformado, pero más tarde a partir de las relaciones que establece, de la forma como interactúa, se adapta y aprende, y en la medida en que se ajusta a las representaciones colectivas reflejadas de la comunidad donde practica, se integra a las costumbres reguladas y a la división social del trabajo impuesto, apropiándose de lo que Heller denomina “el gran mundo”, para poder reproducirlo en el propio ambiente del particular, para moverse en él, para conservarse frente a los otros hombres y en los otros estratos de la vida.

De esta interacción con el gran mundo en el escenario con las cualidades del particular, el normalista se va conformando, en un continuo devenir histórico, que como dice Heller: “... constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad; es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo” y nunca termina (1998, p. 49).

El paso que hace el estudiante hacia el gran mundo nos deja entrever la forma como es “educado” en el mismo contexto, para posibilitar la adaptación al ambiente inmediato y lograr pertenecer a él. Aunque no todo es reproducción, pues también se abre la posibilidad de comprender y querer transformar el mismo ambiente.

Son las condiciones reales de la práctica las que le ayudan a modificar puntos de vista acuñados en los primeros años de formación y le confiere otros significados. A partir



de la naturaleza de esta experiencia, se espera que surja una conducta distinta que les incite a querer transformar su práctica. El sujeto en formación, como lo concibe Hegel, está estrechamente vinculado con la cultura de la comunidad donde se inserta. Aquí, en este contexto, transita de lo singular hacia lo universal sin dejar de ser dialéctico; va y viene de la enajenación a la objetivación, de la sumisión a la voluntad y a la capacidad de transformación. Avilés aborda a Hegel para conceptualizar al sujeto de la siguiente manera:

“El camino de la formación es el de los múltiples encuentros y reencuentros consigo mismo, es el camino de la superación de la naturalidad para entrar al mundo que da a sí mismo la existencia. Este retorno a sí mismo es lo que constituye la esencia de la formación” (1995, p. 11).

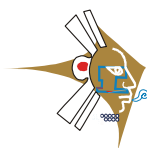
Yurén (1995) define este proceso como de “constitución cultural”, donde se ejerce una doble acción sobre el particular, porque no sólo conquista y constituye al sujeto dentro de las costumbres y orden instituido (*paidea*), sino que en respuesta a esta acción interiorizante se da la opción de una negación o renuncia a la misma, convirtiéndose este mismo sujeto en un creador de cultura actuante y sujeto práctico que conquista (*bildung*) (Ducoing, 2005, p. 80).

Desde esta postura epistemológica, se reconoce que el sujeto en formación se encuentra en un momento de gran movilidad de ideas, concepciones y saberes, desprendidos de sí y para sí del contexto de la práctica, generado de sus acciones y experiencias como futuros profesores.

Es entonces que las prácticas docentes del último año se convierten en espacios formativos, donde apprehenden la realidad, la reflexionan y la objetivan. Las ideas que aquí conciben son contrastadas con el conocimiento que se enseña en la escuela formadora, provocando nuevos estadios de comprensión y, en consecuencia, de de-construcción, re-construcción y adquisición de nuevos conocimientos que ayudan a motivar o bien inhibir la acción en dichas prácticas.

Durante este tiempo, a menudo los alumnos normalistas cambian sus estrategias de enseñanza y de organización de la clase por aquellas que consideran más acordes con las condiciones que se encuentran en sus escuelas, poniendo a prueba otras acciones que observan o les recomiendan.

Como advierte Ducoing (2005), en la unión de la razón y de la libertad, hay cierto movimiento entendido como un proceso formativo que conjunta un proceso racional desde



la propia historia, para apoderarse de la cultura y de aquí la conversión de un sujeto práctico que crea y recrea esta misma.

La experiencia docente y la participación de los otros

En la formación inicial de profesores existe a menudo una posición de duda o desgarré al contrastar el conocimiento teórico con el conocimiento práctico de otros sujetos de más experiencia, como la del profesor en servicio que toma la figura de tutor, o la del maestro formador que se convierte en su asesor en el último año.

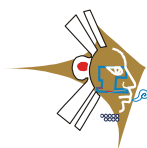
Estos dos sujetos son un elemento de acompañamiento durante las prácticas docentes, sin embargo en esta interacción se llegan a dar desencuentros que los desestabilizan y llevan a conflictos personales y procesos de aprendizaje –algunos dolorosos– que pueden o no ser resueltos, pero que en el transcurso implica adquirir conciencia y aprehensión de una realidad.

En la transición del sí y para sí que ya nos señalaba Hegel, Cantón Arjona (1977) comenta que hay un desprendimiento del “yo” y de lo ya “establecido” que lleva al sujeto a una posición descentrada, dudosa de emprender el camino que hasta entonces lo había constituido o de la conciencia que lo impulsaba. Uno de los elementos de desajuste es precisamente la confrontación con el otro de una propia concepción o conformación.

Muchos de los momentos de la práctica son anticipados por el alumno normalista antes de realizarlas y dicha anticipación es una forma de auto conocerse subjetiva e intersubjetivamente, como sucede durante la planificación de las prácticas docentes o cuando aplican conocimiento que tienen y piensan que se adecuará a las metas que quiere alcanzar; sin embargo es el asesor o el tutor quien a menudo lo reduce, limita o reajusta en el acto de autoconocimiento, al querer que los alumnos en formación se encuadren en esquemas, formatos, o actividades ya establecidas, acordes con los modelos de enseñanza tradicionales o preferidos.

No obstante, se encuentran vestigios de una idealización de las prácticas en la planificación que estos futuros maestros hacen, la cual los expertos la piensan “desajustada”, “inaplicable” o bien “desbalanceada”. Pero es en esta anticipación de sus prácticas donde dejan ver el tipo de profesor que quisieran ser.

Habermas explica que existen tres elementos estructurantes del mundo y que son la cultura, la sociedad y la personalidad (en Yurén, 1995). En un individuo es posible



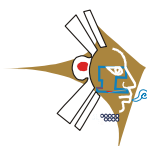
identificar la cultura a través del conjunto de saberes que posee; la sociedad, en las órdenes normativas, interacciones y costumbres legitimadas que practica y, la personalidad, en un conjunto de motivaciones que activan el habla y el actuar del sujeto. A partir de ellos, el sujeto se enlaza en un proceso de constitución, socialización y enculturación.

De este modo, resulta interesante pensar en las prácticas docentes de alumnos bajo estos tres elementos esenciales resultado de la mediación social, continua y contextualizada en la institución. Pero la formación no se queda en este estadio únicamente. Como Cantón nos dice un sujeto en formación busca saber sobre sí mismo y se vuelve objeto por conocer. Desde su particularidad, pueda exteriorizar objetos materializables, justo allí donde identificó una necesidad o una negación. Sin esta forma de saber, el sujeto no podría anticipar su futuro; es decir, su devenir histórico, pues el sujeto también es producto de su anticipación (Ducoing, 2005, pp. 86-87).

A diferencia de una construcción de conocimiento tradicionalista y mentalista, donde el individuo construye e internaliza solo, manipulando estructuras por separado, en las prácticas docentes el nuevo conocimiento se adquiere precisamente a partir de la participación e interacción con otros actores de la escuela y del extrañamiento y responsabilidad derivados. Es decir, estas actividades darán lugar a una forma de aprendizaje que implica relaciones de participación y con ello la transformación de una identidad dada.

El aprendizaje que surge entonces de las prácticas docentes de los normalistas del último año generalmente se da dentro del contexto muy particular de la escuela secundaria y de la naturaleza de las interacciones entre el tutor, el practicante, el asesor, sus estudiantes y los padres de familia, donde se asume que es este último quien se transforma dramáticamente debido a una participación gradualmente comprometida en el lugar donde realiza su acción. No obstante, su presencia no deja de significar y trastocar al experto (tutor) o a aquellos con quienes interactúa.

De hecho, algunos tutores de alumnos en formación inicial han señalado que aprenden algo de los practicantes; otros incluso implementan las mismas estrategias didácticas o emplean los mismos materiales. También es cierto que los tutores se sienten orgullosos cuando ven que sus aprendices imitan algunas de sus estrategias. Pero también, en ocasiones, hay una gran resistencia por alguno de los actores hacia el cambio o el co aprendizaje. Obstáculos de índole afectiva que impiden una interacción social o un movimiento de la periferia hacia el centro de la acción pueden coartar lo que en principio



sería una experiencia de aprendizaje y autoconocimiento, para convertirse en una de limitación, imposición y sometimiento.

Wenger (2001) corrobora en este sentido que el aprendizaje no puede ser una actividad aislada o separada, sino en colectivo. Se da continuamente, nos guste o no lo que se produzca, no importa si con él reproducimos el pasado o nos deshacemos de él. Incluso dejar de aprender -señala- supone aprender otra cosa.

Es así que conceptos como el de *participación periférica legitimada* y *comunidades de práctica* permiten comprender y dar cuenta del impacto que el contexto de las prácticas docentes tiene para las escuelas formadoras de maestros, pues es aquí donde se lleva a cabo la vinculación y conciliación teórica y práctica dando origen a nuevos conocimientos y saberes.

Las comunidades de práctica

Desde la teoría social, las prácticas docentes adquieren un panorama complejo -extenso y profundo- de sus implicaciones. Lo que se pensaría tan sólo como una breve permanencia y puesta en práctica de competencias y destrezas didácticas aprendidas, en realidad trae inmerso los sistemas culturales de las instituciones, la experiencia situada que privilegia la dinámica de la existencia cotidiana, la improvisación y la coordinación donde destacan la gestión y las intenciones desde las relaciones interactivas de las personas con su entorno, la interacción social que implica la producción y reproducción de las maneras concretas de participar en el mundo, y la formación de una identidad social comprendida desde relaciones complejas de mutua constitución de los grupos e individuos (Wenger, 2001, pág. 30-33).

Las comunidades de práctica surgen entonces en la participación que un sujeto tiene con cierta actividad o empresa, cuyo significado lo confiere un contexto histórico y social que le otorga estructura y sentido a lo que hacemos. De este modo, el sentido común que se adquiere tiene precisamente lógica y sentido dado su carácter social y negociado en la comunidad de práctica.

Las prácticas pedagógicas reflejan entonces la búsqueda del logro de las metas bajo las condicionantes de las relaciones sociales inherentes, porque la intención es alcanzar una meta que eventualmente se torna compartida. Wenger (2001) afirma que el término comunidades de práctica es un concepto familiar e informal que forma parte de nuestra



vida diaria y se origina en la afiliación a grupos, ya sea en casa, en el trabajo o en la escuela. Es en el seno de estas comunidades donde las propias prácticas, rutinas, historias y relatos generan el aprendizaje más transformador.

Como instrumento de pensamiento, la comunidad de práctica nos da la oportunidad de ampliar intuiciones, expandirlas o profundizarlas, para examinarlas o replantearlas y así arrojar nueva luz. Las comunidades de práctica llevan a pensar también en los contextos donde, finalmente, ocurren las prácticas situadas y la comprensión cambiante en torno al mundo social vivido.

La acción, el pensamiento, el sentimiento, el valor, las formas colectivas de entender un contexto histórico y cultural de una cierta actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa dan como resultado un aprendizaje, mismo que es mediado por las diferencias de perspectiva entre los co participantes y está presente en todas las actividades, por tanto implica cambios en el conocimiento y la acción y, por ende, en la práctica (Chaiklin y Lave, 1996, p. 19).

Los significados contruidos en las comunidades de práctica

Cuando los alumnos normalistas del último año se insertan en la escuela secundaria, éstos no sólo realizan actividades de enseñanza o establecen una mejor comunicación con los adolescentes, también pasan a formar parte de la estructura y organización de la escuela, asistiendo y participando en las reuniones de academia, colaborando en las juntas con padres de familia y ceremonias cívicas, así como en otras tareas docentes específicas.

Es inevitable no cumplirlas porque son parte de su hacer cotidiano, pero precisamente de ellas aprenden sobre la subjetividad, temporalidad y relatividad de las mismas. Sobre las inconsistencias de las teorías y metodologías psicopedagógicas al momento de hacer ajustes necesarios en relación a las demandas de la comunidad y cultura escolar.

La observación consciente de las dinámicas e interacciones que se dan entre los distintos actores, el acompañamiento del asesor y del tutor y la indagación sobre la propia práctica son esenciales para la formación, pero quizá lo más importante es que todas estas acciones en conjunto generan sentido en las prácticas y aportan conocimiento que



eventualmente se transforma en los aprendizajes y saberes que se atribuyen a la formación inicial en una dinámica de devenir³ histórico particular.

Las prácticas docentes de los dos últimos semestres son diferentes porque la realidad de la escuela secundaria trastoca al sujeto inevitablemente. No son más los escenarios seguros donde se ensayan las planificaciones de clase, con metas delimitadas y propósitos específicos para alcanzarse a corto plazo. Las condiciones de trabajo real así como la permanencia por varias semanas dan marco a momentos de desgarrar o desprendimiento de certezas teóricas y les obliga a vivir conflictos o complejidades que de primer momento puede sobrecoger, ofuscar o sorprender, pero que eventualmente cede el paso a nuevas certidumbres.

Estos reajustes dan cuenta de las formas de inserción y acomodación dentro de la cultura escolar, de un ejercicio de valores de convivencia con la comunidad escolar de la escuela secundaria, o bien de la inserción a la comunidad de práctica a la escuela. No obstante, desde su llegada, el alumno normalista aprende a posicionarse y a establecer una comunicación asertiva con los demás actores.

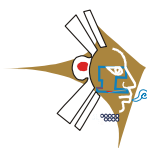
Como señalan Chaiklin y Lave (1996), los sujetos no pueden separarse de los contextos, pero ambos conforman una historia que se desarrolla ante nuestros ojos cuando la examinamos detenidamente. El entramado de los sujetos, la acción y sus contextos, aunque “flexibles y cambiantes”, conducen inevitablemente a ciertos aprendizajes. Como es el caso de la siguiente alumna que da testimonio del tipo de recepción e incorporación que tiene al trabajo académico en la escuela. Este encuentro con la comunidad de la escuela secundaria la enfrentó a resolver problemas de interacción con los otros sujetos y a actuar en consecuencia.

“Con la profesora... tuve muchos roces, ni siquiera eran en cuanto al trabajo sino que eran más bien celos... delante de todos sus alumnos les dijo no era yo quien mandaba, sino ella..., entonces dije bueno pues ni modo tengo que ser tolerante con la maestra.” (GLU(1)040607).⁴

Aquí se destaca la importancia de las relaciones interpersonales con otros actores de la escuela secundaria, principalmente con el tutor o las autoridades, pues los lazos de

³ Para Heller, el devenir histórico “constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad; es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo” y el cual nunca termina (1998, p. 49).

⁴ La clave que aparece entre paréntesis refiere a un código personal empleado para clasificar el material empírico registrado y que da cuenta del tipo de registro, iniciales del informante y fecha, respectivamente.



afectividad y sentimiento que se desarrollan son un factor que pocas veces puede controlar el asesor o la escuela donde se forman los profesores, pero que mucho determinan un ambiente adecuado para la generación de conocimiento y aprendizajes.

A decir de Salgueiro (1998, p. 18): “Durante sus actividades docentes, los profesores se apropian de saberes y prácticas históricamente construidas y de aquí se derivan nuevas prácticas, a partir de ciertos saberes, o bien produce nuevos saberes en torno a las prácticas”. Esta experiencia es la que observamos a continuación:

“Esto lo tomé de Jesús (otro alumno normalista compañero de Ana, la practicante). Me contó que hay una maestra que les cuenta en voz alta a los alumnos para que se callen y si no lo hacen les aplica doble examen. Entonces yo dije, esto lo voy a aplicar aquí y así lo hice. A este grupo sí se lo apliqué y les hice un examen diferente a los demás, sin embargo, salieron muy bien. Por eso están un poquito más ciscados (GM(1)160207).

Observamos que de una construcción de un contexto que no es nuestro, pero que vivimos internamente, es interpretado a la luz de la propia participación. A partir de una historia personal y de la experiencia social nueva se genera, en algunos casos, una afiliación a una comunidad o grupo social; este hecho lleva a una posible cosificación de significados. Es decir, en esta manera de experimentar el mundo, de aprehenderlo, de vivirlo, de participar en él, se puede llevar a los sujetos a tener una experiencia significativa, surgida de una previa o nueva negociación de significados que hace que “las cosas sean como son” y cosifiquen de manera tácita o explícita para una comprensión del mundo (p. 97).

“El vivir en la escuela secundaria fue difícil porque se da uno cuenta de que no nada más era enseñar; muchos llevamos esa idea de que sólo vamos a tener aspectos académicos con los alumnos pero que de alguna manera tenemos que involucrarnos con la comunidad escolar, atender actividades que no son propias de la materia pero para el desarrollo de la escuela en sí, o ayudar a la escuela de cierto modo. El trabajar [...] me ayudó a establecer mejores relaciones con ellos, al comprender también que los maestros tienen demasiadas tareas dentro de la escuela y que por más que ellos quieran la educación que se le da a los alumnos se ve mermada también por estos aspectos” (GMC(1)260507).

Experiencias de significado como la que este alumno normalista revive del último año de prácticas nos refiere una exposición constante a una “realidad” de la escuela que demanda una participación sujeta a la opinión de los más expertos, o bien, a un trabajo emocional donde los practicantes tienen, en ocasiones, que revestir sus sentimientos



(Hargreaves et al., 2001, p. 149). Esto los obliga a poner en juego y, en ocasiones en conflicto, las experiencias ya adquiridas y el conocimiento teórico-metodológico hasta entonces visto en la escuela formadora.

Al regreso de una estancia en la escuela secundaria, el normalista está cargado de significados según la trama que le tocó vivir, aunque no siempre puede dar cuenta de ellos pues están encapsulados en los recuentos anecdóticos y las impresiones no muy precisas de lo acontecido que, si no se recuperan, pueden pasar desapercibidos, como estímulos inconexos, perdiéndose la oportunidad de obtener un aprendizaje consciente.

Para recuperar los aprendizajes de las anécdotas y los recuerdos, la escuela formadora sugiere al estudiante que aplique instrumentos durante su práctica que pueden ayudarle a identificar de manera racional y tangible cosas que le causan problema, o bien le marcan algunas ausencias. Un ejemplo de dicho instrumento puede ser el diario de trabajo.

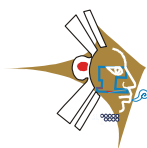
De este modo, a medida los alumnos van y vienen de las jornadas de práctica y reflexionan las experiencias que van acumulando, su actitud suele ser diferente. No es la planificación o la selección de materiales la única herramienta sobre la cual suelen reflexionar para aprehender, los alumnos pueden identificar también otros factores y problemáticas que inciden de manera directa o indirecta en su práctica -aunque a momentos les cuesta trabajo pensarlo así. Es entonces cuando el alumno en formación comprende y acepta que hay más de una tarea inherente a su rol e identifica otras aristas de su práctica.

Este es el papel y naturaleza de las prácticas pedagógicas y de la introspección que el alumno hace de estas experiencias. A partir de aquí, las tareas que realice como asistir y participar de las reuniones de academia, colaborar en las juntas con padres de familia y en alguna ceremonia cívica, entre otras, tendrán un significado de pertenencia y pertinencia.

Conclusiones

En el último año de la formación inicial, la naturaleza de las prácticas pedagógicas provocan en los futuros profesores significados a partir de lo que creen o no aprender, de las negociaciones e interacciones en el contexto, y de las actitudes y relaciones afectivas que se dan con los otros sujetos de la práctica.

En la formación inicial, la generación de conocimiento en los primeros años de la carrera es acumulativa y abstracta, pero deja de serlo al momento en que se insertan en la



escuela de práctica. Es entonces cuando se observa cómo surgen o se consolidan los sentidos comunes a su práctica y a su identidad docente, los cuales incorporan y vinculan a otros conocimientos.

Toma tiempo al futuro profesor adaptarse a la rutina de la escuela secundaria durante las prácticas. Casi todo lo que sucede aquí, a los ojos del sujeto en formación está ligado a significados que le implican descubrimiento. Es así que el conocimiento previo se subordina a las nuevas experiencias, nuevas relaciones y sentimientos que surgen en las prácticas docentes, las cuales generan a los sujetos en formación una visión de sí mismos en un continuo, inserto en una estructura social, y cuyos aprendizajes y saberes son resultado de la interacción en la acción en ellas.

La formación de profesores es un tema relevante para la sociedad pues se reconoce que los ciudadanos del futuro se enfrentarán a retos y avatares más complejos y distintos, para lo cual deberán estar adecuadamente preparados. Con esta tarea en mente, surge la importancia de revisar los contenidos, contextos, conceptos y modelos educativos reproducidos culturalmente en las escuelas a la luz de las prácticas de formación inicial cotidiana, reflexionadas desde la experiencia, la relatividad y la practicidad de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Avilés Álvarez, A. (1995) "Hegel y la formación". Pp. 78-79 En Patricia Ducoing Watty (coord). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- Cantón Arjona, V. (1977) *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. (Textos núm. 6) México: UPN.
- Chaiklin, S. y J. Lave, (1996), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Argentina: Amorrortu.
- Ducoing, Watty P. (2005) "En torno a las nociones de formación". Pp. 73-170. En *Sujetos, actores y procesos de formación. La Investigación educativa en México (1992-2002)*. Tomo II. México: COMIE.
- Hargreaves, A. et al., (2001), "El trabajo emocional del cambio", (pp. 147-166), En *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Heller, A., (1998), *Sociología de la vida cotidiana*, (5ª. ed.), Barcelona: Península.



- Lave J. y E. Wenger, (1991), *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*, (pp. 29-43). USA: Cambridge University Press.
- Sandoval, E., (2000), *La Trama de la escuela secundaria: Institución, relación y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. España: Octaedro.
- Sanjurjo, L., (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homosapiens.
- Schön, D., (1998), De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción, pp. 31-73, en *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- SEP (2000) *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos*. (3ª. Ed.) México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardiff, M., (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España: Nancea.
- Wenger, E., (2001), “Práctica”, pp. 69-169, en *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Yuren Camarena, M. T. (1995) *Entidad, valores sociales y educación*. Col. Textos, núm. 1. México: UPN.





Evaluación de pares y coevaluación en Docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas: Una experiencia formativa para la mejora de la práctica educativa.

[REGRESAR](#)

*Autoras**

Ma. Del Rosario González Velázquez

Lilia González Velázquez

Elsa Velasco Espinosa

Inés del Rosario Guzmán Pérez

Resumen

La mejora de la calidad de la práctica educativa es una de las acciones que se está impulsando en la Universidad Autónoma de Chiapas a través del Proyecto Crisálida: Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Práctica Educativa, que propone innovar la docencia, resignificar los roles de estudiantes y profesores, entre otras acciones. Traducidos en un modelo sistémico que incluye cuatro subsistemas (Estudiantes, Docentes, Currículum y Organización Académico Administrativas), se pretende que en conjunto cooperen en la formación de profesionales íntegros. Para ello, dentro del subsistema docente se propone diversificar sus proceso de evaluación incluyendo la **evaluación de pares y la coevaluación** que favorezcan la puesta en común de las experiencias de docentes y alumnos generando procesos de evaluación-formación que permitan la mejora de la calidad educativa. En este contexto se realizó un estudio exploratorio descriptivo en el que se recuperan las percepciones de 43 docentes y 93 alumnos de dos Facultades y un Centro a quienes se les aplicó un cuestionario con el que se indagó sus percepciones en torno a la coevaluación y evaluación de pares, después de participar en un curso-taller en el que se abordaron y pusieron en práctica estas formas de evaluación.

* Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas mgonzale@unach.mx,
lilglez@gmail.com, kchus85@hotmail.com, charito_830123@hotmail.com

Palabras clave: Calidad educativa, Evaluación de pares, Coevaluación.

Colleagues evaluation and co-evaluation on teachers of the autonomous University of Chiapas A formative experience for improving educational practice

Abstract

Improving the quality of educational practice is one of the actions being promoted at the Autonomous University of Chiapas through Chrysalis Procyect: Programme for Strengthening the Quality of Educational Practice, which offers innovative teaching, to re-mean roles of students and teachers between others actions. Translated into a systemic model that includes four subsystems (Students, Teachers, Curriculum and Academic Administrative Organization), intended to jointly cooperate in the formation of professional integrity. To do so, within the subsystem aims to diversify their teaching process of evaluation including the colleagues evaluation and co-evaluation to promote the sharing of experiences of teachers and students-generating processes of assessment training to improve educational quality.

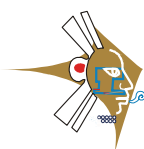
In this context, an exploratory descriptive study conducted in recovering the perceptions of 43 teachers and 93 students from four faculties who were applied a questionnaire that probed their perceptions about the co-evaluation and peer review, after participating in a training workshop which discussed and put into practice these forms of assessment.

Key words: Educative Quality, colleagues, co-evaluation.

Introducción

Las instituciones de Educación Superior tienen un papel trascendental en la formación de los nuevos profesionales y para ello deben brindar una educación de calidad. El nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje exige una redefinición del rol tradicional del docente, lo que necesariamente tiene un impacto en las practicas educativas que se realizan cotidianamente en las Instituciones educativas (en aulas laboratorios, talleres, etc.). Ante estos planteamientos, la Universidad Autónoma de Chiapas ha asumido una actitud de responsabilidad Institucional para impulsar iniciativas que ayuden a enfrentar la necesidad del cambio y sensibilizar a su comunidad académica para sumarse a procesos de mejora de la calidad de la práctica educativa en el devenir del nuevo escenario para la educación del siglo XXI.

El Modelo Educativo de la UNACH centrado en el aprendizaje y la construcción de competencias profesionales de sus estudiantes, establece la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que implica un trabajo continuo de evaluación. Con este propósito se



establece en el 2010 el *Proyecto Crisálida para la Mejora de la Calidad de la Práctica Educativa* integrado en un primer momento por una fase de evaluación diagnóstica y a partir de ésta generar programas de intervención para su mejora. Este proyecto se plantea desde un enfoque sistémico que se desagrega en cuatro subsistemas: Subsistema Docentes, Subsistema Alumnos, Subsistema Currículum y Subsistema Académico-administrativo.

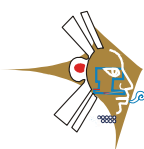
El trabajo de investigación exploratorio descriptivo que se presenta se centro en el subsistema docente por su importancia en la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Del modelo multidimensional del docente que propone el Proyecto Crisálida se eligieron dos modalidades de evaluación que son la evaluación de pares y la coevaluación en un grupo de docentes y alumnos de dos Facultades y un Centro que para el caso de este estudio fueron: Ciencias Contables y Administrativas, Humanidades y el Centro Mezcalapa de Estudios Agropecuarios.

El propósito de la investigación fue identificar los saberes y opiniones de los docentes respecto a la evaluación de pares y coevaluación: durante y después de la implementación de un curso-taller como parte del primer momento del proceso de Formación de Evaluación de Pares y Coevaluación, de la Fase A de diagnóstico del Proyecto Crisálida.

Marco teórico

En la actualidad la sociedad se encuentra envuelta en vertiginosos cambios sociales, políticos, culturales y económicos que impactan las prácticas de los sujetos y sus diferentes campos de acción. Estas transformaciones provocan el surgimiento de nuevas exigencias y necesidades relacionadas con el conocimiento, las competencias en el mundo laboral, la capacidad de innovación y perfeccionamiento de la dimensión intelectual de las personas a fin de prever y dar respuesta a estos cambios.

Esta dinámica del mundo globalizado ha impulsado a los organismos, instituciones y organizaciones de todo tipo, a trabajar bajo esquemas de alta efectividad. El énfasis se ha puesto en la formación de las personas, con miras a lograr el máximo rendimiento y a acelerar el ritmo de producción de los saberes (aceleración del conocimiento). De este modo, el espacio educativo igual que otros ámbitos de la sociedad, no puede sustraerse a las condiciones de cambio, para encarar estos retos, los gobiernos implementan políticas educativas en los planes de desarrollo para atenderlos. En México se establece en Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 tres principios referentes a la educación: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia; válidas para todos los niveles educativos.



La UNESCO destaca la importancia de la evaluación como la vía para alcanzar la calidad en la educación, implica a todo el sistema educativo y reconoce la valía de la educación en la formación de los pueblos (UNESCO, 1998:137). En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 y lo reitera en la del 2009, manifiesta que el sistema educativo debe asumir esa responsabilidad de cambios para la mejora de la educación, para ello deben existir instancias nacionales independientes de las instituciones de educación superior (IES) donde se pueda llevar a cabo evaluación de calidad que involucre todos los elementos que conforman el sistema educativo: estudiantes, docentes, currículo, escuela, evaluación, directivos, investigadores, técnicos, personal administrativo, investigación, extensión, procesos de planeación recursos de apoyo didáctico, servicios, infraestructura, entre otros (UNESCO, 2009).

En México, en las tres últimas décadas del pasado siglo, el énfasis en educación superior estaba puesto en la *planeación*, de donde se derivaban los procesos de evaluación institucional, marcados en las políticas educativas signadas en los Planes y Programas de Desarrollo Nacional y Estatal. Actualmente se depositan en la *evaluación*, teniendo como objetivo el cuestionamiento de los fenómenos, situaciones y hechos educativos (Rueda, 2008). En el plano específico del nivel de Educación Superior el PSE 2007-2012, plantea como principal estrategia y línea de acción “fomentar las prácticas de evaluación tanto del desempeño de los académicos y de los estudiantes, como de las instituciones de educación superior y de sus programas educativos”. En tanto las políticas educativas se delinean orientadas a la intervención vía financiamiento extraordinario sujetas en resultados de evaluación de los docentes y de la propia institución mediante programas mediáticos que aparentemente valoran y fortalecen el desarrollo de los docentes de educación superior destinados a docentes de tiempo completo como SUPERA, 1993; PROMEP, 1996; PEDPED, 1997; FOMES, 1991; PROADU, 1996; FAM, 1998; PIFI, 2003 (en Rueda, 2008).

Ante este panorama, las universidades asumen mayor responsabilidad en el impulso y logro de la calidad permanente de la educación, en el cual los procesos de evaluación ocupan un lugar destacado, mediante la revisión de “aspectos como la alta competitividad del recurso humano, la ingente tecnología que desplaza viejos mecanismos, los esquemas de calidad que superan viejos paradigmas así como los nuevos espacios para el liderazgo, entre otros, que convergen en propuestas (...) donde la creatividad, innovación y excelencia son sus banderas”. (Segura en López 2006: 42)

Para comprender hacia donde deben estar encaminados los esfuerzos de evaluación docente, resulta necesario plantear el rol del profesor universitario que exigen los cambios del siglo XXI, orientados al dominio de competencias y habilidades psicopedagógicas acordes a modelos educativos centrados en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales.



En esta búsqueda del mejoramiento continuo, el papel que desempeñan los docentes es definitivo para lograr el incremento de la calidad, como elemento clave en la formación de los profesionales, futuros gestores de los cambios y la evolución social, por ello se enfatiza continuamente en la evaluación de su desempeño.

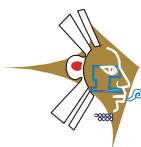
En este sentido, la evaluación en las prácticas educativas, se enfoca hacia el logro de cambios del ejercicio docente, desde el paradigma educativo tradicionalista, hacia el paradigma centrado en el aprendizaje. En tanto la evaluación de los docentes debe contemplar las competencias profesionales y sociales adquiridas y desarrolladas durante su trayectoria personal y profesional, empleadas en el espacio en el que labora.

La evaluación educativa no puede ser más analizada desde miradas reduccionistas y parcializadas como ha primado durante largos años, basada en juicios educativos reflejados en una calificación generalmente representada por un número, atribuido a una persona o situación “basándose en resultados sin intentar comprender los procesos que llevan a esos resultados desde la perspectiva de los actores involucrados” (CONEAU, 1997:15)

La evaluación hoy, es vista como un proceso complejo, singular, político que involucra decisiones, intereses, valores, orientaciones y costes. Sacristán y Gómez (1989:423) consideran que “evaluar (...) es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información”, situación que involucra al evaluador y lo obliga a tomar decisiones. La evaluación entendida así, tiene una amplia implicación y resulta más abarcador en cuanto a los fenómenos y problemáticas que pueden presentarse en el entramado educativo y sus actores principales.

La propia evaluación docente conlleva complicaciones considerando que la docencia es una práctica social, compleja, influida por múltiples variables: los marcos políticos, sociales y culturales, las filosofías e implicaciones psicológicas predominantes en la institución en la cual se ejerce; el nivel educativo; los paradigmas predominantes de la época, la complejidad de la propia práctica de evaluación surge entonces “la polémica de cuáles podrían ser los indicadores más adecuados del desempeño docente.” (Rueda y Torquemada, 2004, citado en Elizalde y Reyes, 2008). Resulta difícil entonces, abordar la evaluación del desempeño docente desde una sola perspectiva.

Se han experimentado prácticas evaluativas desde diferentes modelos apoyados en metodologías de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto. De acuerdo con Díaz Barriga, Padilla y Moran (2009) el paradigma predominante en los procesos evaluativos es el cuantitativo, que enfatiza la medición objetiva orientándose a la comprobación, tomando en cuenta datos sólidos y observables. En respuesta a esta posición dura, objetiva, surge el paradigma cualitativo “centrado



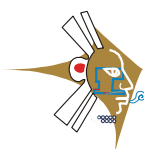
en la persona y en el descubrimiento del significado, en los motivos y las intenciones que ella tiene; es decir, su intención es comprensiva antes que determinística; se orienta hacia el proceso enmarcado en unas especificidades a partir de cuya singularidad no es posible establecer generalizaciones; el trabajo sobre los datos se hace desde la interacción con ellos; no basa su validez ni su fiabilidad en la “objetividad” sino en la riqueza y profundidad de sus descubrimientos”. (Rizo, 2000)

Como menciona House (citado en Rizo, 2004: 48) el uso complementario de ambos paradigmas, facilitan el acceso a la realidad social estudiada de una manera más completa, desde “un tercer paradigma mixto más ecléctico como un campo de actividad por derecho propio, con un amplio conjunto de modelos y enfoques y con sus propios criterios, principios y normas”.

Cada proceso de evaluación requiere de metodologías, de técnicas y herramientas; en los procesos de evaluación del desempeño docente lo más común en el sistema educativo son los cuestionarios de opinión consideradas por mucho tiempo de las más efectivas para valorar la práctica docente. “Sin embargo, no hay que olvidar que también los cuestionarios son objeto de críticas, principalmente por ser utilizado como instrumento con el que se pretenden cubrir todos los ángulos de una actividad tan compleja como la docencia” (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003). Al respecto señala Fernández (2001, citado en Rueda, García, Canales, Gilio, et.al. 2008: 164) “una valoración basada en los cuestionarios de opinión –como medida objetiva y total de evaluación– es muy pobre para medir el desempeño del profesor en todas sus facetas”

Actualmente se han dado en el país modelos integrales de evaluación formativa (Rueda, García, Canales, Gilio, et.al. 2008) que incorporan la valoración de las diferentes aristas de la práctica educativa: alumnos, docentes, currículo e institución para fortalecer y crear nuevas estrategias para la mejora de la práctica educativa, desde una doble perspectiva “por un lado como regulación del proceso de enseñanza y por otro, como la propia evaluación reflexiva que lleva a cada profesor para mejorar su práctica educativa” (Coll, Mauri y Miras, Onrubial, et.al. 2007: 92)

En este contexto la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) reflexiona sus propias experiencias construidas a lo largo de 35 años de vida académica y contempla los lineamientos de diversos organismos internacionales y nacionales como la UNESCO, OCDE, BM, CIEES, COPAES, CONACyT que señalan que la evaluación debe impactar en la reflexión permanente de los procesos formativos, para migrar de la evaluación como control, fiscalización y obtención de recompensas a “la comprensión de la evaluación desde una perspectiva diagnóstica y formativa, para la toma de decisiones en un ejercicio de autogestión que retroalimente el quehacer de los universitarios”. (González, Velasco, Zebadúa, et. al, 2010)



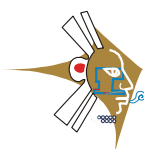
En esta ruta se plantea el Proyecto Crisálida: Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Práctica Educativa que tiene como **propósito** “coadyuvar a la mejora continua de la calidad de la Práctica educativa para el fortalecimiento de la relación pedagógica centrada en el estudiante, mediada por un currículo flexible e integrador que atiende a la formación científica, tecnológica y humanística de profesionales y ciudadanos responsables, capaces de responder a las demandas de su contexto; con el acompañamiento de profesores reflexivos y mediadores de aprendizajes” (González, Velasco, Zebadúa, González, et. al, 2010: 7). Constituido bajo un modelo sistémico integra cuatro subsistemas en constante interacción; Estudiante, Docente, Currículo y Organización Académico-Administrativa y por dos momentos; el primero corresponde al Sistema Institucional de Evaluación de la Práctica Educativa (Fase A) y el segundo dirigido a generar programas de intervención e innovación derivados de estos procesos de evaluación (Fase B).

Por medio de este Proyecto se pretende mejorar e integrar estos cuatro subsistemas interactuando entre sí para lograr la transformación de la práctica educativa, de una tradicional a otra que pretende marcar pautas para la calidad educativa.

En lo que respecta al Subsistema Docente que es en el que se centra este trabajo, tiene como entrada el perfil del docente universitario que ingresa a trabajar a la UNACH con una profesión y experiencia laboral, generalmente, con el referente para el ejercicio docente del modelo educativo que introyectó durante su propia formación educativa y que se espera se transforme gradualmente con la práctica y experiencia en la institución hacia el perfil definido por la propia universidad; el segundo componente se refiere al proceso de enseñanza en los diferentes espacios de la práctica educativa (aula, laboratorios, etc) que considera procesos de formación y evaluación constante del docente en los aspectos disciplinarios, psicopedagógicos, tecnológicos, de acción tutorial y de investigación que le permitirán adquirir los nuevos perfiles que incluye las nuevas competencias docentes.

El diagnóstico de las condiciones en las que se desarrolla el proceso de E-A en las diversas áreas disciplinarias de la UNACH, para generar procesos de intervención que coadyuven a la mejora de la práctica educativa, comprende una metodología mixta. Para la parte cualitativa propone la evaluación de pares y la coevaluación y para la metodología cuantitativa el cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes y el de opinión de los alumnos sobre las competencias docentes.

Las modalidades de evaluación de pares docentes y coevaluación entre los actores de la educación, permite una evaluación compartida y colectiva desde una perspectiva crítica, porque el docente será evaluado de manera directa por sus colegas y alumnos, este diagnóstico apoya los



juicios valorativos por medio de críticas constructivas y así lograr resolver problemas que puedan surgir durante el proceso.

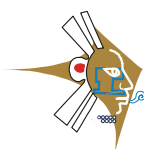
Promueve también, la reflexión de la evaluación con función mediacionista, hacia la reflexión y retroalimentación de la práctica docente. El profesor tiene que aprender a concientizarse y retomar aspectos que permita la contribución profesional en las aulas educativas, pretende ver a la evaluación desde un sentido pedagógico, reflexivo, pertinente y flexible.

Específicamente la evaluación de pares, consiste en evaluar a su igual, “parte del hecho de que los pares son expertos en el campo de la enseñanza y disciplina (...) prioridades y valores similares, lo cual facilita el proceso evaluativo” (Elizalde y Reyes, 2008:7). El colega evaluador puede ser del mismo curso, semestre y poseer similitudes en su formación docente, convirtiéndose en un elemento colaborativo, para generar una nueva visión en la práctica docente. La evaluación de pares “debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por los colegas” (Glassick, Taylor y Maeroff, 2003:38; citado en Rueda et al., 2008:174). Esto permite al docente verse a través de un espejo, percatándose de las acciones que él mismo no podría ver o no quería aceptar. La evaluación de pares, implica un proceso de colaboración adecuada para examinarse mutuamente e intercambiar estrategias para su práctica, su importancia radica en mejorar la práctica pedagógica del docente, no enjuiciar su labor, sino adoptar los resultados a la realidad de su quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta actividad evaluativa exhorta a tener los puntos claros del por qué y para qué de esta evaluación, y valorar los beneficios que podría ocasionar, las críticas constructivas y ante todo la ética docente. La evaluación está dirigida a cursos, talleres, seminarios, o por unidades, semestres y módulos, según el contexto. La evaluación de pares se sitúa de forma natural, sin presión u obligación, se sugiere que los docentes sean quienes tomen la iniciativa para realizarla.

En cuanto a la coevaluación de acuerdo con Casanova (1999:87) es “la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar un curso, alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes”. La coevaluación por lo consiguiente se considera como “un proceso de valoración recíproca (...) sabe a que atribuir sus logros y los del grupo; participa y critica en forma constructiva, los aspectos donde hay que hacer aportes importantes con el único fin de mejorar el aprendizaje grupal” (Torres y Torres, 2005: 489)

Ramírez, por su parte (2007:4) considera, que la coevaluación es una evaluación recíproca, porque no sólo corresponde evaluar a los alumnos, sino de la misma forma, incumbe al docente, con la finalidad de valorar los propósitos alcanzados y analizar las dificultades y



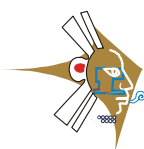
deficiencias presentadas en el transcurso de la práctica educativa correspondiente al proceso de aprendizaje- enseñanza, precisando ideas y propuestas para mejorar dicha práctica, para corregir los errores, reorientar el papel de cada actor educativo, planificar actividades y aportaciones que correspondan a las actividades escolares. No es una evaluación en la que se acuda al manejo del cuestionario, sino llega a un diálogo o conversación, entrevista, o debate, entre el docente y alumno, esto procede de manera natural y espontánea, sin la necesidad de una presión, imposición o represalias por parte del docente cuando se les comenta sobre la realidad de su práctica, corresponde también a cada actor del aula educativa asumir su propia responsabilidad, y aceptar los comentarios planteados por sus alumnos. No pretende ridiculizar a nadie, requiere seriedad, respeto, conciencia, actitud, pertinencia, prudencia, responsabilidad, coherencia, sensibilización y veracidad.

La coevaluación y evaluación de pares en el subsistema docentes, considera que este tipo de evaluación propicia un intercambio de propuestas y opiniones entre los actores del proceso E-A, mediante un diálogo respetuosos acerca de los aspectos positivos y negativos de las situaciones vividas en el aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de retroalimentar al docente en interacción con los alumnos y hacer los ajustes necesarios y oportunos como un acuerdo consensuado, como una comunidad de aprendizaje (Rizo, 2004; citado en González, Velasco, Zebadúa, et. al., 2010)

El propósito que tiene la UNACH para llevar a cabo la coevaluación y la evaluación de pares es “impulsar la cultura de la evaluación en la comunidad universitaria y fomentar la participación crítica y reflexiva del grupo y de los docente en la búsqueda de la mejora de la calidad educativa” (Manual de Evaluación de Pares y Coevaluación, 2010:8).

Problemática

Tradicionalmente la evaluación del docente universitario, se ha centrado en la utilización de cuestionarios dirigidos a los estudiantes quienes a partir de una serie de indicadores asignan una valoración al desempeño del docente sin que ésta tenga un mayor impacto en sus procesos formativos. Los resultados obtenidos en la mayoría de las ocasiones sólo es utilizada para asignar un puntaje que cumple una función meramente administrativa para efecto de los programas de estímulos al desempeño docente, reduciéndose a los profesores de tiempo completo y medio tiempo, los cuales en muchas ocasiones ni siquiera reciben una retroalimentación de su quehacer quedando fuera la posibilidad de generar procesos reflexivos que permitan cuestionar su práctica.



Agregado a lo anterior se encuentra el problema de las resistencias ya que la mayor parte de los docentes no permiten que otras personas opinen sobre su trabajo, por considerarse expertos en su materia y “nadie tiene la autoridad para evaluar su desempeño”, por lo que no toleran ser observados por otras personas y prefieren impartir sus clases cerrando las puertas del aula para no confrontar críticas externas provenientes de colegas o de sus mismos alumnos, cerrando con ello la posibilidad de generar espacios de debate, reflexión y discusión que permita enriquecer su práctica docente y así como diagnosticar sus debilidades y fortalezas en su labor profesional.

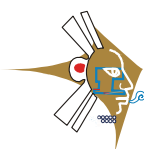
Ante esta problemática es que en la UNACH a través del Proyecto Crisálida, su Modelo Educativo y los programas que la componen como el Programa Institucional de Formación y Evaluación del Docente (PIFED), proponen estrategias de evaluación alternas para el profesorado, identificando que una evaluación en el aula puede ser enriquecida y fortalecida a partir de las opiniones objetivas de otras personas mediante un trabajo colectivo y participativo. Por ello se propone la evaluación de pares y la coevaluación como una visión distinta al instrumento tradicional que se ha manejado en la universidad. Así la evaluación de pares y la coevaluación en el marco del Proyecto Crisálida son dinámicas, flexibles y tiene como propósito alcanzar la transformación en la práctica educativa, pero sobre todo lograr una cultura por la evaluación.

Objetivo del estudio

Identificar los saberes y opiniones, de los docentes respecto a la evaluación de pares y coevaluación durante y después de la implementación de un curso-taller como parte del primer momento del proceso de Formación de Evaluación de Pares y Coevaluación, de la Fase A de diagnóstico del Proyecto Crisálida.

Método

El estudio realizado es de tipo exploratorio descriptivo a partir del cual se buscó conocer las opiniones en cuanto a disponibilidad, importancia, reacciones de los docentes y alumnos acerca de la evaluación de pares y coevaluación en el marco del Proyecto Crisálida. Comprende la descripción, registro e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de estas modalidades de evaluación en el primer momento del curso-taller en el que se instruyó a los docentes participantes sobre el manejo de estas modalidades de evaluación. La muestra de estuvo constituida por 43 docentes y 93 alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración,



Facultad de Humanidades y el Centro Mezcalapa de Estudios Agropecuarios pertenecientes a las siguientes licenciaturas: Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales, Gestión Turística, Bibliotecología y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Procedimiento

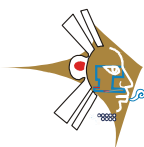
Para indagar las percepciones de los docentes y alumnos participantes en el estudio en torno a la evaluación de pares y la coevaluación en un primer momento se capacitó a los docentes participantes sobre el propósito, procedimientos y formas de estas estrategias de evaluación mediante un curso taller que tuvo una duración de 25 horas impartido en las escuelas y facultades participantes como parte del programa de formación docente promovido por Programa Institucional de Formación y Evaluación del Docente (PIFED). Durante el curso taller se proporcionó a los docentes, un manual en el que se establecen una serie de lineamientos para implementar estas propuestas de evaluación y se les pidió que de manera voluntaria se aplicaran en alguno de sus cursos.

Una vez concluido el taller, en un segundo momento se aplicaron dos cuestionarios uno dirigido a los docentes participantes (anexo 1) y otro a estudiantes (anexo 2) con los que se indagó las percepciones de los docentes y alumnos en torno a estas modalidades de evaluación. Ambos cuestionarios son de tipo mixto incluyendo algunas preguntas abiertas cuyas respuestas fueron codificadas para su tratamiento estadístico el cual se realizó con el programa SPSS. Cabe mencionar que como complemento a esta recogida de información, se realizó observación no participante durante la implementación del curso taller, donde se tomaron notas de campo durante y después del proceso de formación en el primer momento, entrevistas a docentes, así como un video tomado a dos docentes llevando a cabo el proceso de coevaluación, las cuales no serán recuperadas en este trabajo en virtud de que forman parte de un segundo momento en la investigación.

Descripción de resultados

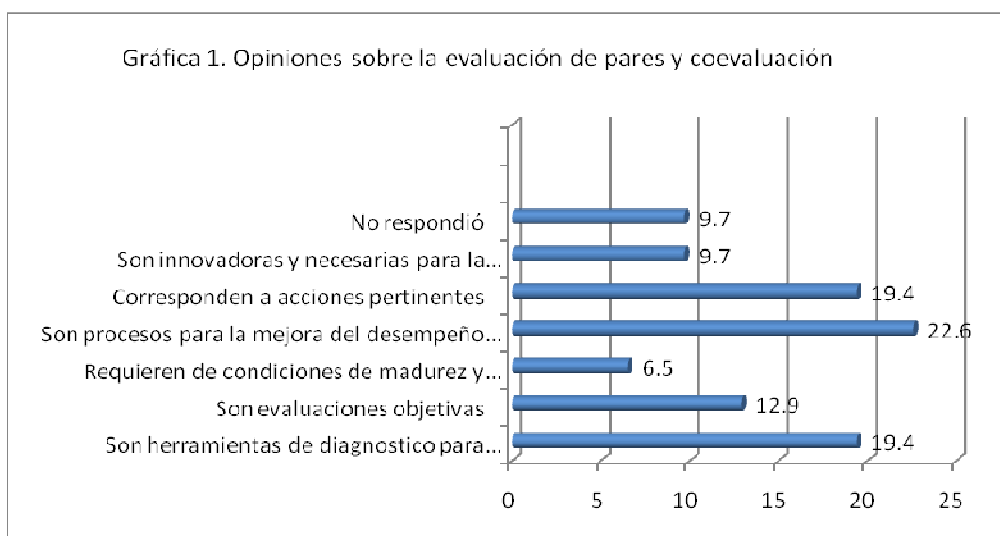
Los resultados se presenta en términos porcentuales se recuperan los datos más relevantes de cada uno de los cuestionarios aplicados, en primera instancia se describen los resultados del cuestionario aplicado a docentes y posteriormente los de alumnos.

En cuanto a las características los docentes participantes el 64.5% fueron hombres y 35.5% mujeres, con edades que oscilaron de los 28 a los 61 años, refiriendo una experiencia docente que va de los 4 a los 39 años, presentándose la mayor concentración de datos de los 20



años o menos con el 77.4%. De los profesores participantes en este estudio 25.8% pertenecen al Centro Mezcalapa específicamente de la licenciatura en Veterinaria y Zootecnia, 51.5% a las licenciaturas de Contaduría y Administración y el 22.6% restante a la licenciatura en Bibliotecología que se imparte en la Facultad de Humanidades. En cuanto a su condición laboral el 74.2% son profesores de Tiempo Completo, 3.2% Medio tiempo y el 22.6% de asignatura.

Partiendo de los respuestas a la primera pregunta abierta del cuestionario, después de participar en el taller de Evaluación de Pares y Coevaluación ¿Qué opinión tiene acerca de este tipo de evaluaciones? se obtuvieron varias respuestas las cuales fueron agrupadas de acuerdo a su contenido, el 19.4% de los docentes consideran que son herramientas de diagnóstico para detectar fortalezas y debilidades, el 12.9% que son evaluaciones objetivas, el 22.6% que son procesos para mejorar del desempeño docente, 19.4% que corresponden a acciones pertinentes, 9.7% como actividades innovadoras necesarias para la práctica educativa y un 6.5% considera que se requiere de madurez y concientización para llevarlas a cabo, el resto no contestó. Estos comentarios en general nos muestran que los docentes tienen una opinión positiva en cuanto a estas modalidades de evaluación (ver gráfica 1)



Para identificar la disponibilidad de los docentes ante estas propuestas de evaluación se les pregunto; ¿Considera qué está usted en la disponibilidad total de aceptar comentarios respecto a su desempeño docente por parte de colegas y alumnos?, el 93.5% de docentes manifestó su interés en aceptar los comentarios y sólo el 6.5% respondió que tal vez, al indicar el por qué de su respuesta se identificaron cuatro razones principales: por ser tolerantes ante las críticas; porque en el marco de estas evaluaciones las opiniones son objetivas, porque se aprende mejor desde la visión de otros y porque se mejora la práctica (ver gráfica 2).

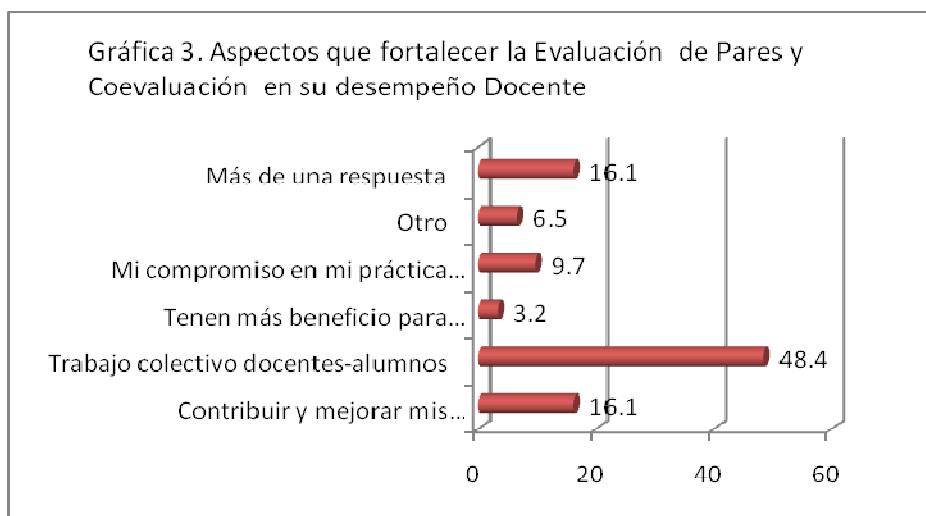




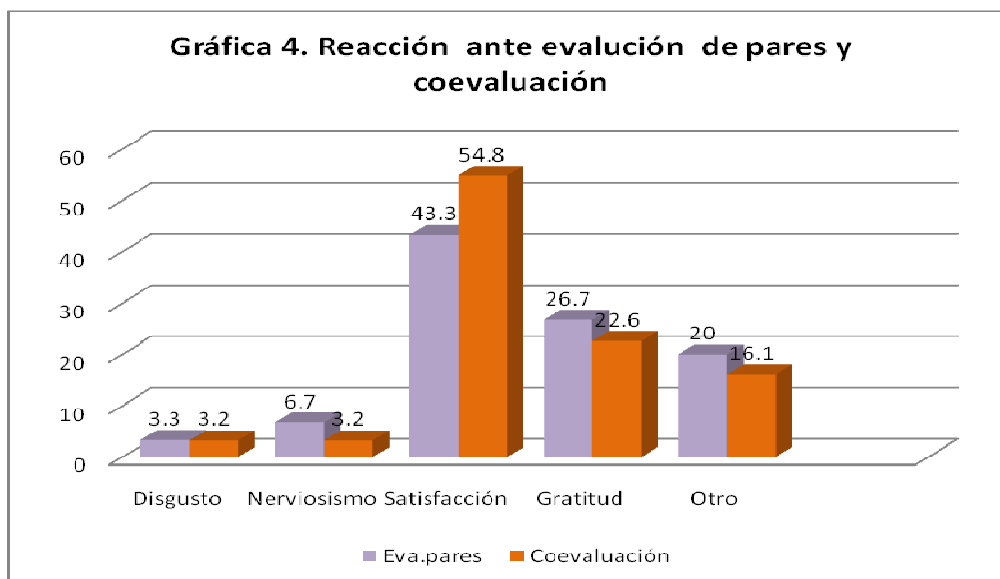
Para conocer la opinión de los profesores participantes respecto a los beneficios que podrían lograrse con estas evaluaciones, así como sus limitaciones se plantearon dos preguntas: ¿Qué podría fortalecer la evaluación de pares y coevaluación en su desempeño docente? y ¿Cuales serían los posibles limitantes de la evaluación de pares y coevaluación?.

El 16.1% profesores considera que estas modalidades de evaluación contribuyen a mejorar sus competencias docentes, el 9.7% a elevar su compromiso ante su práctica docente, sobre todo consideran que estas formas de evaluación promueven el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes con el 48.4%. En cuanto a las limitaciones que pueden presentar se destaca la falta de tiempo y disponibilidad de colegas y alumnos con el 38.7%; el 29% considera como limitante la falta de madurez y compromiso de los colegas, la resistencia al cambio (19.4%), la falta de compromiso y sinceridad de los alumnos (6.5%) como factores que limitarían la implementación de estas modalidades de evaluación (ver gráfica 3)





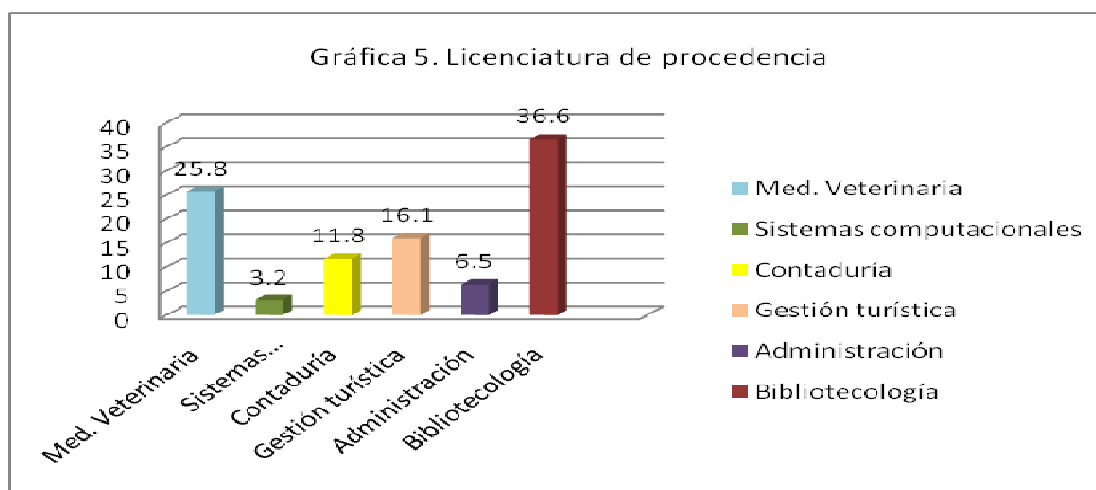
Para indagar las posibles reacciones de docentes al ser evaluados por colegas y alumnos y observar que tan tolerantes podrían ser frente a críticas constructivas y objetivas, las dos últimas preguntas del cuestionario se orientaron a explorar estos aspectos. Ambas preguntas se redactaron en los mismos términos ¿Cuál cree que sería su reacción al ser evaluado por su colega en la práctica? ¿Cuál cree que sería su reacción frente al diálogo con sus Alumnos?, para facilitar la respuesta de los docentes se le presentaron cuatro posibles reacciones comportamentales y se dejó una abierta en caso de que las anteriores no reflejaran su sentimientos. Los resultados fueron los siguientes (ver gráfica 4).



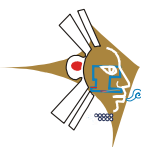
Como se puede observar el sentimiento que más se manifestó por los docentes frente a estas modalidades de evaluación fue el satisfacción con el 43.3% en la evaluación de pares y 54.8% para la coevaluación, seguida del sentimiento de gratitud con el 26.7% y 22.6% respectivamente, lo que indica que los profesores participantes reaccionarían satisfactoriamente y con gratitud al ser evaluados por colegas y alumnos, quedando muy por debajo sentimientos negativos como el disgusto y el nerviosismo que solamente fueron expresado por uno de los participantes.

Resultados cuestionario alumnos

Los alumnos que respondieron al cuestionario pertenecen a las Facultades de Contaduría y Administración, a la Facultad de Humanidades y Medicina Veterinaria y Zootecnia, que cursaban del primero al décimo semestre y que para objeto de este estudio fueron agrupados en rangos, así tenemos que la muestra estuvo constituida por 93 alumnos de los cuales el 35.5% se encontraban cursando del primero al tercer semestre, 30.1% del cuarto al sexto semestre y el 34.4% restante del séptimo al décimo semestre; de éstos el 36.6% pertenecen a la licenciatura en Bibliotecología, el 25.8% a Veterinaria y Zootecnia, 16.1% Gestión Turística, 6.5% a Administración y solamente el 3.2% a Sistemas Computacionales, no obstante los estudiantes de estas tres últimas licenciaturas cursan estudios en la misma Facultad (ver gráfica 5).



En cuanto al género el 52.7% son mujeres y el 47.3 % son hombres, la edad de los estudiantes participantes se ubica entre los 18 y 27 años encontrando la mayor frecuencia en el grupo de 21 a 23 años con el 53.8% seguido del grupo de 18 a 20 años con el 34.4%, el resto 11.8% se ubicó con edades de 24 a 27 años, los datos indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran cursando los estudios universitarios de acuerdo a las edades establecidas para ello.



Para indagar las opiniones de los alumnos en torno a la coevaluación se agrupó la información obtenida en el cuestionario en cuatro puntos: a) Importancia de la coevaluación, b) Disponibilidad de participar y beneficios, c) Límites del proceso coevaluación y d) Reacciones ante los resultados de la coevaluación.

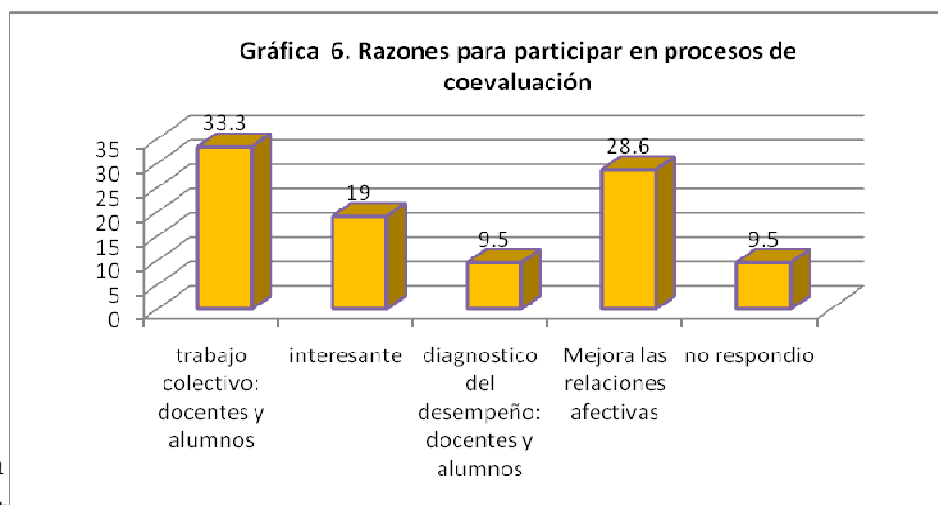
a) Importancia de la coevaluación

Los resultados en este primer punto nos muestran que la mayoría de los estudiantes desconoce la coevaluación, de 93 alumnos solamente 20 de ellos mencionaron que ya han tenido la experiencia de participar en un proceso de coevaluación por lo que se les preguntó ¿Qué te pareció esta forma de evaluar?, el 45% menciona que fue una evaluación excelente; otros alumnos la calificaron de buena y muy buena, ambas opiniones ocupan el 40%; y solo el 15% considera que la coevaluación es regular. Los resultados indican que la coevaluación puede ser aceptada por los estudiantes universitarios, ya que de los estudiantes que han tenido la oportunidad de realizarla ninguno respondió que fuera insuficiente.

b) Disponibilidad y beneficios

Los resultados en cuanto a la disponibilidad que tienen los alumnos frente a esta modalidad de evaluación y su opinión respecto a sus contribuciones y beneficios nos muestran que al 67.7% de los estudiantes les interesa participar en esta modalidad de evaluación, incluso los alumnos que ya han participado aun tienen el interés de seguir participando, el 18.3% señaló que lo pensaría, y sólo el 7.5% mencionó que no le interesa participar, el resto no dio ninguna respuesta. En cuanto al por qué de sus respuestas el 28.6% considera que este tipo de evaluación ayudaría a mejorar la relación afectiva entre docentes y alumnos, el 33.3% piensa que promovería el trabajo colaborativo, el 19% que es una propuesta interesante y 9.5% considera que aporta elementos para diagnosticar el desempeño de docentes y alumnos.

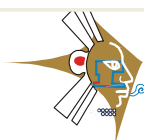
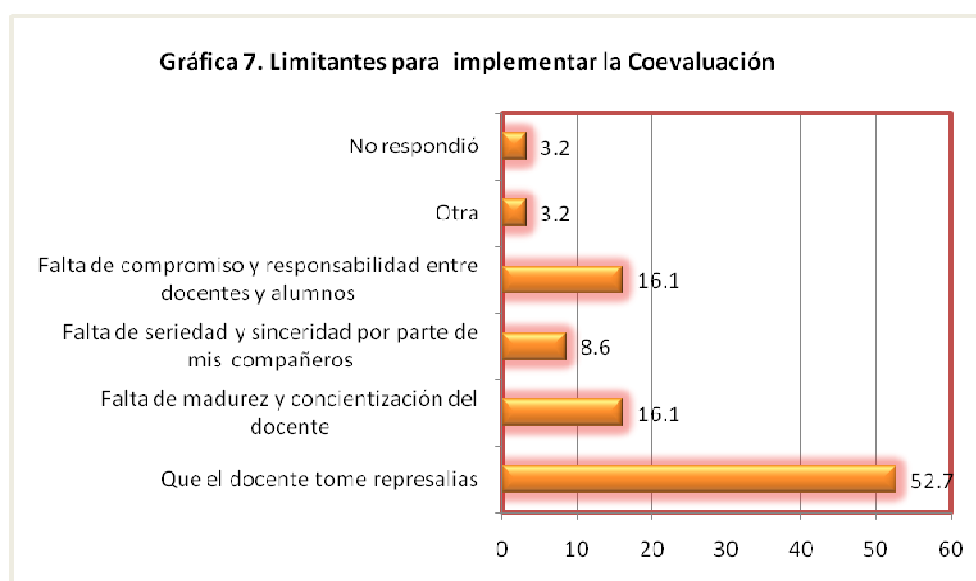




En la evaluación son consistentes con las opiniones anteriores ya que el 33.3% de los alumnos coinciden en afirmar que se generaría un mayor interés en el trabajo colaborativo, el 38.7% piensa que mejoraría la relación afectiva entre docentes y alumnos, el 19.4% permitiría que los procesos de evaluación fueran más justos y democráticos.

c) Limitantes para la coevaluación

En lo que respecta a las limitantes señaladas por los alumnos para llevar a cabo el proceso de coevaluación, la que obtuvo una mayor frecuencia fue que los docentes tomen represalias con el 57.2%, porque quizá no acepten sus errores y lleguen a perjudicar sus calificaciones; el 16.1% indican la falta de compromiso y responsabilidad tanto del docente como de sus compañeros, con el mismo porcentaje la falta de concientización y madurez de los mismos docentes y con un 8.6% la falta de seriedad y sinceridad por parte de los mismos compañeros (ver gráfica 7)



Finalmente en lo que respecta al último punto **d) Reacciones ante los resultados de coevaluación**, se agrupan las cuatro últimas preguntas del cuestionario observándose lo siguiente:

Más de la mitad de los Alumnos participantes (69.9%) menciona que sí pueden proponer la coevaluación como alternativa de evaluación, entre las razones que soportan su respuesta se encuentra el trabajo colaborativo (6.5%), el compromiso como alumnos (10.8%), oportunidad para reflexionar y retroalimentar (9.7%), fortalecimiento para el alumno (15.1%) y superar limitaciones (11.8%). En cuanto a sus reacciones frente al proceso de coevaluación la mayor frecuencia de respuesta se ubican entre satisfacción y gratitud con el 34.4% y el 43% respectivamente, seguido de tolerancia con el 15.1%, quedado con un bajo porcentaje al igual que en los docentes el disgusto y nerviosismo. Estos resultados se refuerzan con la opinión de los alumnos al manifestar que sí estarían dispuestos a aprender de las opiniones de los docentes y sus compañeros con un 96.8%.

Reflexiones finales

Este trabajo de investigación permitió identificar las percepciones y sentimientos que los docentes y alumnos tienen frente a propuestas de evaluación alternas como son la evaluación de pares y la coevaluación, que si bien no son del todo nuevas, son desconocidas sobre todo para los estudiantes, lo cual se puso en evidencia en los resultados presentados. El proyecto Crisálida: Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Práctica Educativa ha puesto el acento en los procesos de evaluación sobre todo en el docente el cual es visto no únicamente como una figura más dentro del sistema educativo sino como persona, como profesionista, tutor, investigador, gestor que se encuentra en la reedificación de su rol de ser facilitador, acompañante y mediador en el aprendizaje de los alumnos, de aquí que se esté en la búsqueda de mecanismos que permitan diagnosticar su práctica mediante una evaluación integral desde una perspectiva cualitativa.

La Investigación realizada logró el propósito de identificar que piensan, que les interesa, que expectativas tienen en torno a estas propuestas de evaluación antes de llevarlas a la práctica, se logró identificar posibles limitantes, así como las posibles reacciones que podría generar. La información recabada fue suficiente para dar cuenta que la mayoría de los docentes y alumnos estarían interesados en participar en este proceso, se manifiesta un cierto nivel de conciencia en cuanto a sus implicaciones ya que tanto docente como alumnos reconocen resistencias como la falta de compromiso, madurez, sinceridad, responsabilidad, pero también que esta práctica permitiría mejorar las relaciones afectivas entre docentes y alumnos, un trabajo

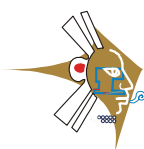


más colaborativo, mejoraría tanto la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos, además de que la retroalimentación recibida generaría sentimientos de satisfacción y gratitud.

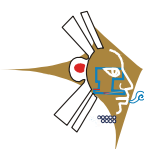
La propuesta de estas evaluaciones impulsadas a través del Proyecto Crisálida no pretenden ser requisito u obligación institucional, no promueve el alcance de incentivos económicos si se participa en ellas, no tratan de enjuiciar o retomar información basada en la impresión personal, sino que busca que la información proporcionada por colegas y alumnos sean dadas objetivamente, promuevan la sensibilización y concienticen a docentes y alumnos para que sean tomadas con madurez. Se pretende por medio de estas evaluaciones romper barreras y dar iniciativa al diálogo, así valorar y apoyar la práctica del docente con la finalidad de que se convierta en un trabajo colectivo, participativo, dinámico, flexible, colaborativo y compartido, para que así alumnos y docentes trabajen en sinergia en el desarrollo de sus competencias para lograr los retos que la sociedad del siglo XXI les impone, en este caso el docente al ser evaluado sabrá de sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, tendrá ventajas para retroalimentar su práctica y por otra lado lograr la reflexión de la misma, hasta hacer de los procesos de evaluación una cultura.

Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. (1999). Manual de evaluación educativa. Madrid: La muralla
- Coll, C., Mauri, T., Miras, J, Onrubial., I, Sole y A, Zabala. (2007). El Constructivismo en el aula. México: Grao
- CONEAU (1997) Lineamientos para la evaluación institucional. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ministerio de Cultura y Educación. En <http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf> . Recuperado el 10 de julio de 2011
- Díaz-Barriga, F., R. A. Padilla y H. Morán (2009). “Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente”, en F. Díaz-Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (comps.), “Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo”. México: UNAM.
- Elizalde, L. y Reyes, C. (2008). Elementos clave para la Evaluación del desempeño de los Docentes. Revista electrónica de investigación educativa, 10. Extraído el 14 de septiembre de 2010, desde www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci...es
- Gimeno S, J. y Pérez, G. A. (1989): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal



- González, L. Velasco, E. Zebadúa, C. González, R., Gómez, G. Nangullasmú, A. López H. Pinto, I. Madrid, A. Estrada, K. Vázquez, F y Gómez, D. (2010) Proyecto Crisálida. Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Práctica Educativa. México: UNACH
- Rizo, M.H. (2000). Evaluación del Docente universitario. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2(1). Extraído el 18 de junio de 2010, desde <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Rizo, M. (2004) *Evaluación del docente universitario. Una visión institucional*, Revista Iberoamericana de Educación, No.34. Columbia.
- Rueda, B. M., Elizalde L. L. y Torquemada, G. A. M. (2003). Diagnóstico sobre la evaluación de la docencia en las universidades públicas. Revista de la Educación Superior, vol. XXXII ANUIES.
- Rueda, M., García, B. G., Canales, A., Gilio, M., Arbesú, G., Díaz, B. et al. (2008). La Evaluación de los Profesores: Como recurso para mejorar su Práctica, México: Lisue.
- Rueda, B.M. y Díaz, B.F. (2004). La Evaluación de la docencia en la universidad perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: Arceo.
- López, M.H. (2006). Trayectoria Histórica de los Procesos de Evaluación Institucional a los Docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tesina. UNACH, Facultad de Humanidades, México.
- Ramírez, M.J. (2007, febrero). La Evaluación como eje regulador del proceso formativo en la pedagogía de la comunicación visual. Extraído el 07 de octubre de 2010, desde http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspi.
- SEP. SEPE. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE)*
<http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/> Recuperado el 22 de Junio del 2009.
- SEP (2007) *El Programa Sectorial de Educación 2007-2011* http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf, recuperado el 22 agosto 2009
- Torres, P.M. y Torres, C. (2005). Formas de Participación en la Evaluación. Revista Científica del Caribe. España y Portugal, Venezuela. Extraído el 30 de Junio de 2010, desde www.redalyc.org.
- UNACH (2008) Manual de Evaluación de Pares y Coevaluación. Chiapas: UNACH
- UNESCO (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. UNESCO: París. Recuperado el 22 de agosto del 2009, en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.



ANEXO 1

Cuestionario Evaluación de Pares y Coevaluación como retroalimentación de la Práctica del profesorado de la UNACH

El presente cuestionario, tiene como propósito conocer su punto de vista en torno a la Evaluación de Pares y Coevaluación, abordadas en el curso-taller, sus aportaciones son de suma importancia ya que servirán de insumo para realizar una valoración objetiva de los procesos de formación docente y del impulso a otras modalidades de evaluación que coadyuven a la mejora de la calidad de la práctica educativa propuesta en el Proyecto Crisálida.

Instrucciones

Favor de contestar las preguntas que a continuación se le presentan: subraye la opción que considere mejor y en las preguntas abiertas, redacte su respuesta lo más clara y precisa posible.

Nombre: _____ Edad: ____ Sexo: ____

Nombre de la Institución: _____

Antigüedad en la Institución: _____ años _____ meses _____

Escuela o Facultad donde se encuentra laborando: _____

Modalidad de su contrato:

Tiempo Completo: ____ Medio tiempo: ____ Por horas o asignatura: ____

1. Después de participar en el taller de Evaluación de Pares y Coevaluación ¿Qué opinión tiene acerca de este tipo de evaluaciones?

2. ¿Por qué accedió a participar en estas modalidades de evaluación?

a) Por compromiso

b) Por la constancia de participación del curso

c) Para retroalimentar y reflexionar sobre mi práctica docente

d) Por obligación

e) Para aprender y comprender de las críticas constructivas

f) Otro _____

3. ¿Considera qué está usted en la disponibilidad total de aceptar comentarios respecto a su desempeño docente por parte de colegas y alumnos?

a) Sí

b) No

c) Tal vez

4. ¿Porque?

5. ¿Qué podría fortalecer la evaluación de pares y coevaluación en su desempeño docente?

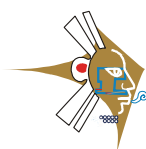
a) Contribuir a mejorar y fortalecer mis competencias docentes

b) Apoyar a que en conjunto alumnos y docente, podamos identificar fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje

c) Tiene más beneficio para los estudiantes que para mí como profesor.

d) Mi compromiso en mi práctica como docente

e) Otra _____



6. De las siguientes opciones ¿cuál considera que podría lograrse con la evaluación de pares y la coevaluación ?

- a) Propuesta de nuevas ideas de trabajo colegiado
- b) Propiciar la relación afectiva y comunicativa entre docentes y alumnos
- c) Favorecer el aprendizaje de los alumnos
- d) La integración de alumnos y docentes para trabajar colectivamente
- e) Otra _____

7. De las siguientes opciones ¿cuáles serían los posibles limitantes de la evaluación de pares y coevaluación?

- a) El tiempo y disponibilidad de colegas y alumnos
- b) Falta de madurez y compromiso de los colegas
- c) Falta de compromiso y sinceridad de los alumnos
- d) Realmente ayuda poco
- e) Otra _____

8. ¿En qué momento considera oportuno llevar a cabo la evaluación de pares y coevaluación?

- a) Al termino del Semestre
- b) Al termino de alguna Unidad
- c) Al finalizar la clase
- d) En cualquier momento

9. ¿Cuál cree que sería su reacción al ser evaluado por su colega en la práctica?

- 1. Disgusto
- 2. Nerviosismo
- 3. Satisfacción
- 4. Gratitud

Otro _____

10. ¿Cuál cree que sería su reacción frente al diálogo con sus alumnos?

- 1. Disgusto
- 2. Nerviosismo
- 3. Satisfacción
- 4. Gratitud

Otro _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!





7. Si tu docente y algún compañero se dirigen a tí y comentan tus errores, pero también tus logros ¿Cuál sería tu reacción respecto a esto?

- a) Disgusto
- b) Nerviosismo
- c) Satisfacción
- d) Gratitud
- e) Tolerancia

8. ¿Estarías dispuesto a aprender de las opiniones de tus docentes y compañeros?

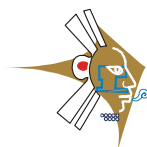
- a) Sí
- b) No

9. ¿Consideras que como estudiante puedes proponer la coevaluación?

- Sí
- b) No

10. Por qué

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!





Profesionalización del Docente

[REGRESAR](#)

*Autores**

*C. Dr. Willebaldo Moreno Méndez
Dra. Carmen Lilia Sánchez González*

Resumen

Es evidente que en el ámbito de desarrollo de nuestro país se comparte la preocupación por mejorar la calidad de la educación con equidad para responder oportunamente a las exigencias de nuestra sociedad en el Siglo XXI. En éste sentido, el docente se torna en el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. El presente trabajo aborda una problemática actual relacionada con la profesionalización del docente. En él se ofrecen los fundamentos psicológicos, didácticos y metodológicos que propician su desarrollo, entendiéndose que la profesionalización de la enseñanza supone el desarrollo de acciones vinculadas con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía en las aulas y la responsabilidad por los aprendizajes alcanzados. En éste sentido, la pregunta que guió el presente trabajo fue: ¿Qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en el siglo XXI?

Palabras clave: Profesionalización, docente, competencias.

Professionalization of Teachers

* C. Dr. Willebaldo Moreno Méndez, Cirujano Dentista, FES Zaragoza UNAM, Especialidad en Ortodoncia, IDAP, Maestría en Administración, FCA, UNAM, Candidato a Dr. en Pedagogía, FES Aragón, UNAM. Profesor de Tiempo Completo, Titular “A”, en la Carrera de Cirujano Dentista, FES Zaragoza, UNAM. México. wmorenoster@gmail.com

Dra. Carmen Lilia Sánchez González, Cirujano Dentista, FES Zaragoza UNAM, Especialidad en Atención Primaria, Fes Zaragoza, UNAM, Secretaría de Salud, Maestría en Enseñanza Superior, FFyL, UNAM, Doctorado en Pedagogía, FFyL, UNAM. Profesor de Tiempo Completo, Titular “A”, en la Carrera de Cirujano Dentista, FES Zaragoza, UNAM. Jefa del Departamento de Desarrollo Institucional, FES Zaragoza, UNAM. México. carmenlilis@gmail.com

Abstract

Clearly, in the field of development of our country shares the concern to improve the quality of education, with fairness to timely respond to the demands of our society in the XXI Century. In this sense, the teacher becomes the main actor in the process of improving the quality of education it is the nexus in the process of student learning and changes in institutional organization. This paper addresses a current problem related to the professionalization of teachers. It will offer psychological foundations, educational and methodological development that foster the understanding that the professionalization of teaching involves the development of actions linked to the process of teaching and learning with greater autonomy in the classroom and the responsibility for learning achieved. In this sense, the question that guided this study was: What basic skills must have a teacher to lead processes of teaching-learning quality in the XXI century?

Key words: Professionalization, teaching skills.

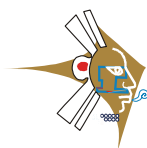
Introducción

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la profesionalización de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la educación, haciéndose cada vez más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender.



En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a su alumnos a aprender ya tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza". (1)

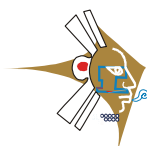
Por otra parte en otro de los documentos se afirma: "Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza... es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación permanente del personal docente" (2)

Las contundentes declaraciones internacionales anteriores y las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior muestran una realidad que exige perfeccionar la formación y actualización de los profesores universitarios en atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos.

La idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continua.

Desarrollo

La conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza hace hablar de diversos estadios de profesionalización reflejado en la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) quienes reconocen:



- El profesor como trabajador: Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.
- El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.
- El profesor como artista. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.
- El profesor como profesional. El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autoreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”.

Justamente en el contexto escolar se pueden ver manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional. Carr y Kemmis (1988), analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

1. La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
3. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional.

El análisis de la profesión "la docencia" cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.
- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.



- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

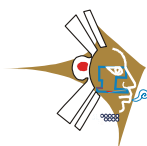
Según el Diccionario de la Real Academia la profesionalidad está definida como "la actividad de una persona que hace una cosa como profesión". Por otra parte, J. Añorga (1983) expresa que es "la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad, sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez (...) sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia."

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional.

Benedito (1991) reconoce en la profesionalización docente tres variables fundamentales:

PREPARACION	AUTONOMIA	AUTOCRITICA DE SERVICIO
<i>Competencia y eficacia en la actividad docente.</i>	<i>Un espacio laboral y social propio.</i>	<i>Prestigio profesional.</i>
<i>Sentido artístico de la vida.</i>	<i>Control interprofesional.</i>	<i>Función de organización de la cultura.</i>
<i>Un saber sistemático y global (un saber profesional).</i>	<i>Aplicación a una entidad colectiva profesional.</i>	<i>El trabajo en equipo.</i>
<i>Uso de un lenguaje técnico y específico.</i>	<i>Responsabilidad de una tarea profesional.</i>	
<i>Participación en investigaciones didácticas.</i>	<i>La estabilidad laboral.</i>	
<i>Formación continua.</i>	<i>La capacidad de evaluar.</i>	
	<i>La autocrítica profesional.</i>	

El análisis empírico sobre la realidad escolar en varios lugares ha puesto de manifiesto que una gran parte de los profesores entienden como profesionalización: **el progreso en la carrera docente**. Sin embargo, existe una minoría que considera la profesionalización vinculada a una **perfección progresiva** en su trabajo diario.



Modelos de formación permanente del profesorado

La educación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Siguiendo el estudio elaborado por Spark y Loucks-Horsley (1990) en lo referente a la formación permanente, pueden agruparse en cinco modelos que sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. Pueden encontrarse en ellos estrategias, y actitudes comunes, e incluso la finalidad puede ser la misma (producir una mejora en el aprendizaje de los estudiantes o en la gestión de la institución, a partir de la formación del profesorado), pero lo que cambia son las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza.

Por esta razón, ante cada uno de estos modelos, para la formación permanente de los docentes, es posible preguntarse desde una posición reflexiva: ¿En qué medida este modelo afectará a la actuación del profesor en el aula? ¿Por qué este modelo debería ser adoptado? ¿Qué indica que este modelo producirá diferencias notables en la actuación de los docentes?.

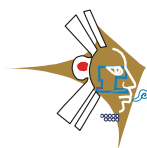
Responder a estas preguntas supone no sólo acercarse a la definición de cada uno de estos modelos sino, además, conocer su fundamentación tanto teórica como en la investigación, las fases en las que puede realizarse, así como valorar sus posibilidades de aplicación.

Formación orientada individualmente

Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen puedan facilitar su aprendizaje.

La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, entre otros.

En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. Partiendo de esta evidencia es posible



planificar la formación del profesorado mediante programas que promuevan actividades que faciliten el aprendizaje individualizado.

La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio maestro o profesor. Es él quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos.

Los docentes pueden aprender individualmente realizando una investigación, llevando a cabo un proyecto de innovación subvencionado, realizando materiales curriculares u otras actividades relacionadas con el trabajo profesional de los enseñantes.

El modelo “Formación orientada individualmente” contempla muchos aspectos que son positivos, no obstante la ausencia de un “programa organizado” debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que es posible lograr un programa donde se parta de las necesidades individuales, y los docentes participen en la elaboración del programa y los objetivos que persiguen.

El modelo de observación-evaluación

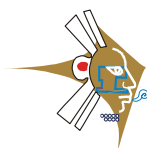
Este modelo se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad del docente, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella.

Otra premisa que subyace en este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común.

Este modelo está asociado a una evaluación, según el criterio de muchos de los docentes, por lo que en general no lo consideran como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Tradicionalmente los docentes consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad (el inspector para evaluarlo o el investigador para obtener datos), lo que limita en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza.



Este modelo de formación supone, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que en cada situación el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuestas a determinados problemas.

Otra idea que apoya este modelo es que las personas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso, no obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

El modelo de entrenamiento

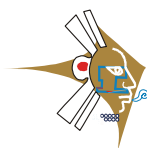
En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa.

La concepción básica que apoya este modelo es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores la reproduzcan en clase.

Otra referencia que fundamenta este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían previamente. Por esta razón se estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación.

La teoría y la investigación sobre este modelo proceden de diferentes fuentes, en las que se refleja que, según los resultados esperados, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de las mismas en situación de simulación, devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo.

Este modelo cubre en buena medida los objetivos que se esperan si se realizan en todas sus fases y que los docentes pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.



El modelo indagativo o de investigación

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Puede ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una institución. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en un departamento docente de profesores, o puede ser el resultado de un curso en la universidad.

Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuestas.

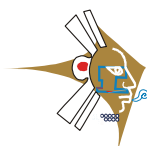
Las bases de este modelo se encuentran en las propuestas de Dewey, quien escribió que los profesores necesitan “una acción reflexiva”. Uno de los impulsores actuales de este modelo es Zeichner quien señala que desde hace mas de 30 años se ha ido planteando el tema de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, “los profesores que se autodirigen” y “los profesores como observadores participante”.

Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos.

Cuando los docentes actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones al estar mejores informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y de lo concreto.

Pero la principal aportación de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones.

Se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los docentes; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en el contexto universitario.



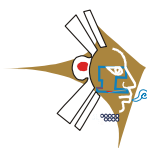
Desafíos para la Profesionalización

Para mejorar la calidad de la educación es necesario producir significativas transformaciones en el sistema educativo, profesionalizar la acción de las instituciones educativas y la función del docente. Desarrollar estas tres perspectivas constituye un desafío para los próximos años.

1. Profesionalizar el sistema educativo

Un sistema educativo de mejor calidad con igualdad de oportunidades, es considerado uno de los pilares que permite alcanzar un desarrollo integral para la sociedad. Se torna así imprescindible definir algunos lineamientos básicos que debieran orientar las acciones en los diferentes niveles:

- Fortalecer el sistema democrático, pluralista y participativo que posibilite la integración nacional, la cohesión social, la proyección de las culturas locales, un mayor protagonismo de las personas y los grupos. Esto es, formar ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- Favorecer el desarrollo de los conocimientos y las competencias equitativamente para formar a las personas en los valores, principios éticos, capacidades intelectuales, habilidades instrumentales y favorecer el acceso a la información socialmente necesaria para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Atender a la diversidad para poder desarrollar capacidades que permitan efectuar un tratamiento diferenciado a grupos y sectores sociales desfavorecidos y marginados mediante políticas compensatorias que asignen recursos financieros y técnicos.
- Mejorar la formación de recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo, a las actuales formas de organización del trabajo, a la irrupción de nuevas tecnologías de información tanto en el proceso productivo como en la vida social y a la reconversión permanente a la cual están sometidas todas las profesiones.
- Incorporar y difundir el progreso científico y técnico en la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos



que mejoren la calidad de vida. Orientar los cambios con creatividad para abordar y resolver problemas, constituirá una necesidad.

- Adoptar nuevas concepciones organizacionales, con mayor autonomía y dinamismo, flexibilidad y adaptabilidad a situaciones cambiantes, mejor calidad de los procesos y los resultados y con capacidades de cooperación y negociación. Esto no sólo supone la incorporación de nuevas prácticas de planificación y gestión sino también la adopción de políticas que estimulen e incentiven los desempeños de las instituciones.
- Fortalecer procesos de descentralización y desconcentración de funciones hacia unidades menores de gestión educativa, con regulaciones mínimas que establezcan claras definiciones de competencias que promuevan la autonomía y la responsabilidad por los resultados.

Para la profesionalización del sistema educativo será necesario diseñar y ejercer la conducción estratégica de las políticas de desarrollo educativo con una visión prospectiva capaz de producir las adecuaciones que demanda el entorno cambiante y de reorientar los procesos y las acciones.

Asimismo, promover la construcción de acuerdos nacionales que expresen la voluntad política de los gobiernos a favor de la educación, en torno a metas de mediano y largo plazo que generen el consenso y la participación de distintos sectores y actores sociales, movilicen los recursos y esfuerzos necesarios para el cumplimiento de las metas y otorguen continuidad y estabilidad a las políticas públicas.

2. Profesionalizar las instituciones educativas

Los cambios en el sistema formal repercuten y afectan profundamente en la vida institucional, por lo que se torna necesario que la escuela se convierta en un espacio de democratización y participación que promueva:

- El desarrollo de capacidades pedagógicas focalizando los esfuerzos en el logro de metas que atiendan la calidad de los resultados educativos, el mejoramiento del ambiente y de las condiciones de aprendizaje.
- Un ámbito con capacidad de decisión para la elaboración del proyecto educativo en función de las demandas sociales y del sistema educativo.



- Un estilo de gestión institucional diferenciado y flexible en su organización que contemple las desigualdades que se producen durante los años de escolaridad.
- Ejercer un desempeño institucional eficiente que rinda cuenta a la comunidad de los resultados del aprendizaje.
- Las relaciones institucionales, el trabajo en equipo, la práctica cotidiana de valores democráticos, la continua negociación de conflictos.
- Desarrollar capacidades para la articulación orgánica con las instancias intermedias o regionales y centrales del sistema educativo a través de redes.

3. Profesionalizar la función docente

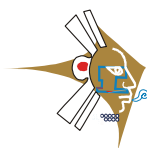
El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

En la profesionalización inciden la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, esto es la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico.

Es importante que la sociedad cuente con profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir “modernidad” con mera introducción de cambios y “transformación” con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

La profesionalización de la enseñanza en las escuelas supone el desarrollo de acciones vinculadas con la enseñabilidad y educatividad, con el proceso de enseñar y



aprender con mayor autonomía en las aulas y responsabilidad por los aprendizajes alcanzados.

Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se favorecerá que el docente sea revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

Perfil y competencias del docente

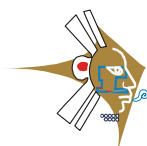
Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Sabemos que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter provisorio indeseable por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Los cuadros medios y superiores de la docencia expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. Los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro.



Desde esta perspectiva hay que diferenciar entre la adquisición de conocimientos y la construcción de sentidos y el papel que juega el educador en ambas situaciones. En el primer caso puede ser una actividad individual pero la construcción de sentidos implica necesariamente negociación con otros: familiares, compañeros de trabajo, profesores o interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación; negociación construida en base a los valores éticos de la democracia, del reconocimiento del otro y del respeto a los hechos y para ello se requiere la presencia de un educador.

Algunos antecedentes

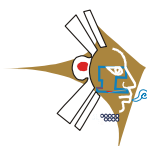
¿Qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en el siglo XXI?. Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL, al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad de nuestra región, aduce que el eje lo constituye la relación Educación – Conocimiento.(1992). Prioriza:

- Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.
- Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los Secretarios de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1993) aprobaron un conjunto de “Recomendaciones” que evidencian que la “profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo”.

Dicho organismo, entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética, b) los avances de los conocimientos y c) los diversos contextos y características culturales”



Por lo tanto, es insoslayable, la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de organizar.

Bajo este nuevo enfoque se supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998).

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar.

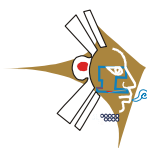
Las polémicas actuales por la redefinición del rol docente no transcurren en el vacío ni se resuelven en el plano de lo discursivo. Para comprender la realidad hay que analizar las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado.

Nuevas competencias profesionales

Cuando se intenta definir el perfil que deben tener los maestros y profesores se encuentran las tendencias de simplificación, cuando se dice que debe saber y saber enseñar y de falta de jerarquización cuando se presentan extensos enunciados de cualidades y conocimientos que deberían poseer. Es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan.

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los



aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

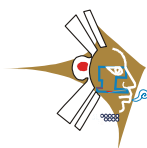
Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de fin de siglo, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizandando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos "hace" y promueve el proceso de aprendizaje.

Existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.



- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en si mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

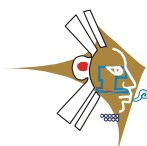
Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Será necesario entonces, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de: programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, tenemos que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir.

A modo de reflexión final:

En lo que resta del siglo XXI habrá que educar, como afirma Daniel Filmus, para la consolidación de la identidad nacional, para la democracia, para la productividad y el crecimiento, la integración y la equidad social. Alcanzar el perfil y las competencias profesionales que se desencadenan a partir de cada uno de estos ejes, en un contexto



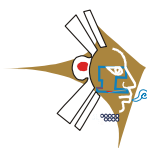
institucional educativo específico para liderar los procesos, constituirá el principal reto en las próximas décadas.

El principal desafío para los Secretarios de Educación y las instituciones educativas será entonces, el de generar los ámbitos específicos de formación o profundización de las competencias profesionales para conducir la complejidad de los procesos en una sociedad cambiante e incierta, con sentido crítico, creatividad, sensibilidad a los cambios, con capacidad de reacción inmediata y sentido del humor.

Fundamentalmente habrá que instaurar niveles de mayor participación y consenso no sólo para la puesta en marcha de las transformaciones sino también para la formación profesional de los verdaderos protagonistas. Sólo así construiremos “políticas de Estado” para asegurar la institucionalización de los cambios en este mundo tan cambiante e inestable.

Referencias bibliográficas

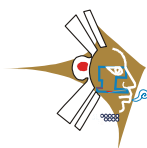
- Aguirre, J. Formación pedagógica y didácticas universitarias. <http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL1302W.GIF>. 6 p.
- Achinelli, G. (1998) II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas. Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas.
- Barrios, O. (2001) . La formación docente: Teoría y práctica. Centro de Informaciones pedagógicas. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 6 p.
- Braslavsky, C. (1998) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia.
- Cascante, C. (1996). Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo. Inédito.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Editora Martínez Roca. Barcelona.
- CEPAL - UNESCO. (1992) Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

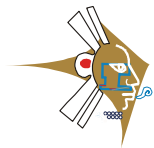


- Cornejo, J. (1998) Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Reunión de Consulta Técnica sobre Formación y Condición Docente e Inserción Profesional. OEI. Santiago de Chile.
- Cullen, C. (2005) "El papel de la educación en la igualdad de oportunidades"
- Filmus, D. (1996). Los condicionantes de la calidad educativa, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Del Carmen, L. (1990). Desarrollo curricular y formación permanente del profesorado. En Gil Pérez. Formación de formadores en Didáctica de las Ciencias. Editorial Nau Llibres. Valencia. 1990 p 45- 48.
- De Miguel, M. (1996). El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. 1999. 9 p.
- Escontrela, R. (1992). La formación del profesor, modelos y tendencias: el modelo crítico reflexivo. Revista de Pedagogía. (Venezuela), (29). Enero Marzo, 1992. 63-81 p.
- Enciclopedia General de la Educación. (2000) Tomo I. Oceano Grupo Editorial. Barcelona.
- Farilas, G. (1990). La selección de tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior. Universidad de La Habana, La Habana. Inédito.
- Fernández, M. (1988). La profesionalización docente en la escuela. Escuela Española. S.A. Madrid.
- García, R. (1999). La profesionalización docente en la escuela. Tesis presentada en opción al título Académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Conrado Benítez. Cienfuegos, 1999. 68 p.
- García, J. (1998). El futuro de la universidad en Europa y en España. Conferencia pronunciada en la Universitat d'Estiu de la Universidad Rovira i Virgili en julio de 1998. Tarragona.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1982). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal universitaria. 1982. 479 p.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Ediciones Paidós/MEC. Barcelona.



- González, O. (1991). El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Colectivo de autores. Universidad de La Habana. CEPES. Ciudad de La Habana 1991. 92-114 p.
- Iglesias, M. (2002). La preparación pedagógica de los profesores universitarios. Su impacto en la calidad de la Educación Superior. Ponencia presentada en 3ª Convención Internacional de la Educación Superior. Universidad 2002. 12 p.
- Imberón, F. (2000) La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. *Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. Barcelona.
- Mota, E., Radamez, F. Reflexiones sobre educación. La docencia como actividad profesional. <http://www.uag.mx/83/egresados.html>.
- Noguera, J. (2001) La formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista Bordón* 53 (2), 2001. 269-277 p.
- Pérez, A. (1993) La formación del docente como intelectual comprometido. *Revista Signos*. 8/9 1993. 42-53 p.
- Primo, M. (2001). Modelo básico para la superación del docente como investigador. Tesis de Maestría. Universidad de Cienfuegos.
- Rodríguez, J. (2005). Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso. Universidad de Huelva. Publicaciones. España. 1995. 229 p.
- UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. Bruselas: UE.





Fundamentación pedagógica y didáctica de una propuesta para el mejoramiento de las prácticas evaluativas en Educación Superior- POPE

[REGRESAR](#)

*Julia Victoria Escobar Londoño **

Resumen

Dadas las condiciones en las se encuentran los debates sobre la evaluación de aprendizajes en Educación Superior y que se muestran en los antecedentes, esta tesis doctoral presenta y describe una propuesta que emerge de análisis realizado a una situación real de enseñanza y aprendizaje en una universidad pública. Visto así, la emergencia de las características de la propuesta es inductiva y además positiva- en términos filosóficos- con lo cual se trata de un estudio de carácter básicamente descriptivo que diagnostica el estado de la evaluación y sugiere un camino a seguir para superar las dificultades, sustentado en la Evaluación Referida a Criterios –ERC– y la Evaluación Auténtica, en la asignatura de Estadística impartida en la Licenciatura de Matemática y Física de la Universidad de Antioquia- Colombia. Así mismo, genera alternativas metodológicas que permiten llevar de la teoría a la práctica, al centrarse en la persona, de manera particular, contribuyendo en el desarrollo armonioso de sus dimensiones, mediante el uso intencionado de, técnicas e instrumentos de evaluación en pro de un uso racional de la información recolectada durante el proceso educativo y al final del mismo. Los resultados se centran en la necesidad de fortalecer prácticas evaluativas, lideradas por los docentes de Educación Superior, en las cuales las producciones teóricas afecten y transformen lo que acontece día a día en las aulas de clase universitarias.

Palabras clave: Mejoramiento, práctica evaluativa, Educación Superior.

**Pedagogical and Didactic Fundamentation
of a proposal for the improvement of the evaluativas
practices in High Education –POPE**

* Corporación Universitaria Lasallista. Correo electrónico: juescobar@lasallistadocentes.edu.co

Abstract

Given the conditions in the debates are on the evaluation of learning in High Education and that is in the antecedents, this doctoral thesis presents/displays and describes a proposal that emerges from analysis made to a real situation of education and learning in a public university. Sight thus, the emergency of the characteristics of the proposal is inductive and in addition positive in philosophical terms with which it is a study of basically descriptive character that diagnoses the state of the evaluation and suggests a way to follow to surpass the difficulties, sustained in the Referred Evaluation to Criteria - ERC- and the Authentic Evaluation, in the subject of Statistic distributed in the Mathematical and Physical Degree of the University of Antioquia -Colombia. Also, it generates alternatives methodologic that allow to take of the theory to the practice, when being centered in the person, of particular way, contributing in the harmonious development of its dimensions, by means of the deliberate use of techniques and instruments of evaluation for a rational use of the information collected during the educative process and at the end of himself. The results are centered in the necessity to fortify practices, led by the educational ones of High Education, in which the theoretical productions affect and transform what day to day in the university classrooms of class occurs.

Key words: improvement, evaluation practice, Superior Education.

A manera de introducción

Este trabajo académico da cuenta de la indagación, interpretación y proposición de algunos aspectos acerca de la evaluación en Educación Superior, asumida como un proceso que requiere reflexión permanente y ante todo, transformaciones intencionadas en sus componentes, lo cual significa contribuir en el mejoramiento y dinamización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje según las particularidades de las diferentes áreas del aprendizaje, desde la función formativa y formadora de la evaluación.

Para ofrecer una educación de calidad de acuerdo a las agendas internacionales a favor de transformar entornos desde aportes de los egresados, se hace imprescindible que los profesionales que se desempeñan como docentes en los diferentes programas de Educación Superior, especialmente aquellos comprometidos con la formación de maestros en las áreas de Matemática y Física, amplíen su mirada sobre el proceso de evaluación de aprendizajes y entre varios aspectos centrales, aprendan y valoren su transformación histórica, identifiquen sus componentes y funciones, diseñen, apliquen y cualifiquen estrategias, técnicas e instrumentos de acuerdo con la intencionalidad evaluativa y también consideren la calidad de las prácticas que se desarrollan, tanto en el ámbito personal, grupal e institucional según tiempos, lugares y estándares nacionales e internacionales.



Los procesos de evaluación en el contexto educativo han sido estudiados durante décadas y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, especialmente en los primeros niveles de educación es la que tiene mayores producciones en literatura e investigaciones. Estos procesos, por sí mismos no son novedad, sin embargo por su complejidad y por sus implicaciones en la formación de futuros profesionales son un tema de relevancia social, educativa e investigativa indiscutible hoy en día, no sólo en el contexto colombiano. La evaluación y sus prácticas siguen siendo de actualidad, especialmente en el contexto de Educación Superior y en la formación de maestros.

Los aspectos que han motivado la realización del presente trabajo, que explican las posturas teóricas asumidas, los procedimientos y momentos vividos, son los siguientes:

- La evaluación constituye un campo en el que se ha investigado y producido literatura significativa,¹ y a pesar de ello, parece que es necesario realizar grandes esfuerzos para llevar esta teoría a la práctica; es decir, llevar las propuestas teóricas a la realidad de las aulas de clase universitarias.

- Desde la situación particular de un curso de Estadística en la Universidad de Antioquia, este proyecto ofrece respuesta a algunas de las necesidades identificadas en cuanto a la cualificación de los docentes como agentes protagónicos en los procesos educativos de la instituciones. Estas necesidades emergen en la revisión realizada en los reportes de algunas investigaciones e intervenciones sobre la evaluación en el aula de clase en Educación Superior y en otras tantas sobre formación de maestros. En esta última temática se destaca la investigación liderada por Organización de Estados Americanos-OEA- denominada *Diagnósticos, desafíos y lecciones aprendidas en equidad y calidad, educación secundaria y formación docente: bases para la discusión sobre las prioridades educativas en los proyectos Hemisféricos*, la cual se convirtió en el asunto central para el análisis y discusión durante la Tercera Reunión de Ministros de Educación, celebrada el 13 de agosto de 2003 en Ciudad de México.

En coherencia con lo anterior, se requieren más estudios que le ofrezcan a la comunidad académica nuevas alternativas para desarrollar prácticas de evaluación; de igual manera, contribuir en la formación de profesores universitarios en los procesos de evaluación; todo ello a través de mecanismos más eficaces. Así mismo, se hace necesario desarrollar conocimientos y capacidades relacionadas con la transformación de los

¹ Véase, por ejemplo las producciones de Guba & Lincoln, Popham, Scriven, Elliott, entre otros tantos, así como publicaciones artículos publicados en revistas tales como a) Higher Education, b) Assessment and Evaluation in Higher Education, c) The Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Estas revistas son seleccionadas en el ámbito académico e investigativo por su prestigio entre profesionales e investigadores de Educación Superior.



sistemas de evaluación de los estudiantes, utilizados por los docentes de Educación Superior, a través de una propuesta para el mejoramiento de prácticas de evaluación.

La autora de este proyecto, articuló la revisión de literatura sobre el tema con: a) la experiencia otorgada por la vivencia personal sobre las prácticas de evaluación de estudiantes en Educación Superior en Facultades de Educación, b) un marcado interés académico por este tema desde la formación en pregrado como Licenciada en Matemática y Física y c) durante el desarrollo del trabajo de grado en la Maestría en Educación *El sentido de las prácticas evaluativas como generadoras de calidad académica* (Escobar; 1997); d) con los aprendizajes y cuestionamientos desarrollados a lo largo de su formación en el Doctorado en Educación, además e) con las oportunidades de reflexión y producción pedagógica durante los más de quince años de experiencia docente en diferentes niveles de educación. Tal articulación permite presentar las siguientes razones para la selección del tema:

- Desde el quehacer docente universitario como evaluador integral, condición desde la cual se infiere que el profesorado requiere mayor información, cualificación, entrenamiento y reflexión sobre la evaluación que aplica a sus estudiantes. El docente universitario tiene un papel protagónico en los procesos de formación profesional de los estudiantes, y por lo tanto necesita comprometerse desde una postura crítica y con sentido de realidad en la transformación y en el mejoramiento de las prácticas de evaluación, para lo cual se hace importante tener en cuenta: a) La apertura, flexibilidad y disposición para avanzar en la construcción de aprendizajes de asuntos pedagógicos, b) La humildad y el liderazgo para aceptar y apoyar con responsabilidad, sus aportes en las propuestas de mejoramiento íntegro e integral de la formación de maestros; y c) La cualificación metodológica y conceptual para planificar, diseñar, ejecutar y valorar las prácticas evaluativas que se requieren en el proceso formativo de maestros, especialmente en el área de Matemáticas y Física.

- Los criterios de evaluación que aquí se proponen desde los aportes de James Popham, además de brindar un punto de referencia para la reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas en el curso de Estadística, también ofrecen apoyo pedagógico y didáctico para procesos de planificación, ajuste, aplicación y valoración de propuestas que contribuyan a la mejora de dichas prácticas en el contexto de Facultades de Educación comprometidas con la formación de maestros.

Desde los argumentos expuestos en las ideas anteriores, se propuso desarrollar un proyecto de investigación que pudiera comprender la problemática expuesta y buscar alternativas para mejorar las prácticas de evaluación aplicadas a los estudiantes,



empleadas por docentes de Educación Superior, para hacer una contribución pedagógica y didáctica en este campo.

Para responder a los interrogantes centrales, en esta investigación se asume una postura compleja de la evaluación, así se inicia en particular, con los aspectos relacionados con la intencionalidad de la evaluación en Educación Superior y sus relaciones con estrategias, técnicas e instrumentos empleados y con el uso que se le brinda a los resultados obtenidos y con ello, se han tejido respuestas a los interrogantes planteados.

En Colombia, en concreto, la puesta en práctica de la Ley 30 planteó exigencias diversas a los profesores de Educación Superior, que deben extenderse al campo de la evaluación, en su

“artículo 4°. La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. Y en su artículo 6°, al plantear los objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones, expresa: “a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución y d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional...” (Ministerio de Educación Nacional; Ley 30 de 1992):

Con la explicitación de estos objetivos, se infiere un compromiso de apoyo a los procesos de formación integral de los colombianos.

Finalmente, en su “artículo 109 las instituciones de Educación Superior deberán tener un reglamento estudiantil que regule al menos los siguientes aspectos: requisitos de inscripción, admisión y matrícula, derechos y deberes, distinciones e incentivos, régimen disciplinario y demás aspectos académicos” (Ministerio de Educación Nacional; Ley 30 de 1992: 6), se infiere que este último aspecto se incluye la evaluación, sin embargo se le otorga libertad a cada institución para reglamentarlo.



En aras de alcanzar resultados, en cuanto al mejoramiento, se retoman asuntos claves de la teoría sobre el cambio educativo, de Michael Fullan, especialmente por el papel que le brinda a los docentes, para esta tesis maestros de Matemáticas y Física en formación de pregrado: "El cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones" (Fullan; 2008), esto requiere reflexionar críticamente en torno a las prácticas docentes, con énfasis en la innovación y colaboración entre profesores y directivos en aras de alcanzar los objetivos de la Educación Superior y de la formación de maestros, para nuestro caso. En esta tesis, la autora enfatiza que el rol del docente está marcado por el nivel de la motivación para ser excelentes profesores universitarios, de tal manera que sea ésta motivación la que defina compromiso con la transformación de las prácticas evaluativas.

- "Sin liderazgo no hay cambio entre los profesores" (Fullan; 2008), por ello se hace necesario que el proceso de mejoramiento se enfoque en desarrollar capacidades para que los profesores puedan trabajar en equipo y solucionar problemas de la práctica, para nuestro caso sobre las prácticas evaluativas en Educación Superior.

Teniendo en cuenta que el profesorado universitario, con frecuencia, se mueve en dos extremos, así en un extremo se le han impuesto normas y trámites excesivos para desarrollar ciertos procedimientos del aula de clase universitaria y por el otro, en aras de una libertad de cátedra se le ha dejado sin orientaciones que permitan darle sentido formativo y formador a las prácticas evaluativas,

"estamos luchando porque los profesores trabajen juntos para desarrollar mejor su práctica docente. Luchando por hacer grandes cosas, en las que juntos sientan el orgullo de ver cambios culturales y obtener éxitos con los estudiantes. Lo importante es trabajar en conjunto, ser parte de una comunidad que logra buenos resultados" (Fullan; 2008).

Es así como, promover el uso del POPE en la evaluación que aplica el docente en el aula de clase universitaria, implica, en principio, una respuesta para racionalizar la carga procedimental u operativa del profesor.

En los *Fundamentos Conceptuales* se exponen los elementos que configuran los antecedentes tanto de investigaciones, como de intervenciones y publicaciones que permite identificar la relevancia de la temática, organizados desde los actuales debates de la evaluación y sus prácticas en Educación Superior, centradas en los siguientes aspectos:

- la finalidad de la evaluación



- las funciones de la evaluación de aprendizajes
- la pertinencia en la formulación, diseño y aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, especialmente, al cuestionar su contribución al avance hacia prácticas auténticas de evaluación de aprendizajes
- la ética y la responsabilidad social en las prácticas evaluativas de los aprendizajes en Educación Superior.

Conceptos claves, que permiten, entre varios asuntos, valorar las transformaciones en los acercamientos teóricos y conceptuales a la evaluación, su evolución histórica y los procesos con los que se ha confundido entre ellos la descripción, la medición, el juzgamiento, la comparación y la investigación. Se resalta entonces, como

“la finalidad que se le ha asignado a la evaluación, en la última década ha sido la de mejorar. En su vertiente educativa, la evaluación aplicada al proceso de enseñanza y de aprendizaje consiste en un proceso de recoger de forma sistemática y rigurosa información relevante y continúa sobre la situación educativa, formular juicios de valor y tomar decisiones adecuadas para mejorar cualquiera o todos sus componentes” (Cabra; 2008: 7).

En cuanto al *Diseño Metodológico* da cuenta de dos grandes aspectos, así *diseño metodológico, marcado por orientaciones cualitativas, del proyecto de investigación*. Las técnicas utilizadas para recolectar información son revisión documental, entrevista, observación, encuesta a estudiantes y profesores. Es necesario resaltar como el segundo *aspecto metodológico*, aparte de la revisión de literatura propia de la temática, un insumo clave para esta tesis fue el diseño y aplicación de una versión inicial de la propuesta POPE, incluyó elementos de orden sociodemográfico, de rendimiento de los estudiantes y la aplicación de instrumentos inspirados en la evaluación auténtica.

Planteamiento del Problema de Investigación y Justificación

La educación es un asunto complejo que reconoce al ser humano como unidad multidimensional; es decir, con dimensiones que han de desarrollarse integralmente según tiempos y lugares. Así lo expresa Delors al afirmar que:

“la educación se concibe como un conjunto de procesos dialécticos de relaciones en las que se producen sucesivas tomas de conciencia individuales y colectivas, toma de decisiones, transformaciones y deseos de armonía, felicidad y trascendencia.



Estas relaciones se caracterizan porque se dan a partir del movimiento, el cambio y la transformación en los niveles físico, emocional, mental, social, y espiritual de los sujetos, como producto de la práctica reflexiva y de la práctica social... reconociendo la condición de procesos multilínea, multicausal y complejo, mediado por circunstancias personales, sociales y estructurales de la educación” (Delors; 1997: 17).

En esta dirección, se asumen sujetos que se construyen en contextos y en diferentes niveles o dimensiones en las que la Educación Superior continúa con la tarea compleja de contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación de los estudiantes. Así entonces, “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral,...y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Congreso de la República de Colombia; Ley 30 de 1992: 1).

En Colombia, lo anterior se concreta en los objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones, uno de cuales propone “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Congreso de la República de Colombia; Ley 30 de 1992: 1).

Con este objetivo se compromete a las instituciones y a los sujetos que intervienen en los procesos de formación de profesionales para que se destaquen y se distingan por el alto desarrollo en sus dimensiones humanas, éticas, sociopolíticas, estéticas, corporales, cognitivas, comunicativas, trascendentes y afectivas.

A pesar de las exigencias y de las claridades que se identifican en declaraciones y documentos legales, de las calidades académicas y humanas de sus promotores, es urgente resaltar que la realidad tanto local como internacional está alejada de esta pretensión. Así lo corrobora la declaración de la UNESCO en la que se expresa que la “Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales de forma que pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas” (UNESCO; 1998: 1).

Así entonces, “para que las reformas de la educación que proponen un aprendizaje activo, centrado en el estudiante, lleguen a ser exitosas, la formación docente debe apoyar la profesionalización de profesores ayudándoles a convertirse en agentes de la transformación educativa” (Schiefelbein; 2000: 28). Los aspectos anteriores, permiten inferir, cómo a pesar de los esfuerzos, aun se constata la existencia de obstáculos múltiples y variados que impiden promover en los estudiantes y futuros profesionales, el desarrollo integral de dimensiones humanas y cumplir entonces con el encargo que la sociedad les hace: ser promotores de nuevos órdenes sociales.



La situación antes descrita se agudiza en los programas ofrecidos por las universidades, especialmente en aquellos con énfasis en contenidos matemáticos. Lo anterior se debe a múltiples causas que van desde el olvido del sentido de la Educación Superior y la Matemática, hasta dificultades de orden didáctico centrados especialmente en bajos niveles de dominio teórico y metodológico que orienten el proceso de evaluación de aprendizajes, lo cual se refleja en la comprensión y aplicación de prácticas evaluativas por parte de los docentes, así como en las limitaciones de los estudiantes para aprovechar los innumerables aportes de la evaluación de aprendizajes para avanzar de manera óptima en sus procesos integrales de formación. Así por ejemplo,

”una lista de ejercicios de Matemática entregada por el profesor pocos días antes de realizar un control parcial o final puede provocar que un alumno mal orientado se dedique a estudiar solamente cómo reproducir las soluciones de los ejercicios incluidos en la lista, si piensa que es lo único que será objeto de control y que decidirá el aprobado en la asignatura. Esta manera de enfrentar la evaluación puede causar un efecto de resonancia que distorsiona objetivos instructivos y educativos del proceso de enseñanza.

Presentar siempre problemas asociados a un contenido tratado recientemente y con los datos necesarios y suficientes para ser resueltos, provoca como efecto de resonancia una tendencia a entrar en la fase de solución del problema, sin el suficiente trabajo previo de reflexión para comprender el problema y hallar una idea de solución” (Villegas; 2000: 5).

Al indagar por aquellas situaciones que impiden o atrasan el cumplimiento de las metas de formación en el nivel de Educación Superior, se tiene entonces otra realidad presente en el caso de los programas con énfasis en contenidos matemáticos: se ha generalizado la idea de que el aprendizaje de la matemática es para genios, personas talentosas o superdotadas y por ello, parece normal que se presenten altos niveles de reprobación de asignaturas propias del área, con altos niveles de repitencia y/o deserción de los mismos cursos y hasta de los programas o carreras. Así:

“cuando se habla del problema de las matemáticas escolares se tiende a hacer una asociación inmediata con algunas manifestaciones del problema como la alta deserción, la mortalidad y la repitencia en el área. Y como causa de estas manifestaciones se suelen identificar exclusivamente a los estudiantes y a los profesores. A los primeros porque, según profesores y directivos, no gustan de las matemáticas, no aprenden, son perezosos y no quieren pensar. A los segundos porque, según estudiantes y directivos, no saben enseñar, son tradicionales y exigentes y no



transmiten un gusto por las matemáticas. Reducir el problema de la calidad de la educación matemática a estas manifestaciones y a su explicación por estos factores demuestra una visión de calidad centrada en los resultados de los estudiantes frente a unos niveles de logro determinados.

Sin embargo, el problema es mucho más profundo e involucra a muchos más elementos que los dos actores ya mencionados” (Valero; s.f).

Esta situación se agrava ante la creencia de que los procesos de desarrollo del pensamiento matemático son asunto exclusivo de los primeros grados de escolaridad, de sus docentes e instituciones y que es allá donde se deben generar correctivos y procesos de intervención y por ello, poca o ninguna importancia le otorgan a estos procesos en Educación Superior.

De acuerdo con lo expuesto es necesario investigar, en Educación Superior, en torno a dos grandes asuntos, por un lado la evaluación de aprendizajes y su función formativa y formadora y, por el otro, profundizar y aportar en cuanto a las prácticas evaluativas auténticas de los aprendizajes en cursos de Estadística en pregrado, todo ello buscando proponer alternativas teóricas y metodológicas que permitan alcanzar altos niveles de aprendizajes integrales en los futuros licenciados en Matemáticas y Física; es decir, que la Educación Superior cumpla su encargo social con excelencia.

Es importante, resaltar cómo la evaluación en este nivel de educación, en muchos casos ha estado desprovista de una intencionalidad de mejoramiento, especialmente de su función formativa y formadora, por ejemplo, no siempre se lee de manera crítica, el contexto en el que se realiza el proceso de aprendizaje y del ámbito en el que se inició dicho proceso. Así:

“diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos. En general se evalúa estereotipadamente, la evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa a los estudiantes de las condiciones de la evaluación” (Álvarez; 2008: 233-272).

En esta línea, en los programas de Educación Superior con énfasis en contenidos matemáticos y en aquellos en donde se desarrolla al menos un curso de Estadística, estas funciones no son explícitas, entre otros asuntos, se puede afirmar que la práctica evaluativa recae en el docente universitario como autoridad cerrada y en las calificaciones cuantitativas como instrumentos disciplinarios. Además, los instrumentos de evaluación son limitados en su diseño, aplicación y revisión, así los más utilizados por los docentes son las pruebas normativas escritas que contienen ejercicios fundamentalmente de corte algorítmico, con procedimientos muy fieles a los explicados



por los docentes en las clases magistrales anteriores a la prueba (Comisión Nacional de Acreditación; 2000-2004: 35).

Para superar la situación descrita, se propone una revisión de estudios centrados en la necesidad transformaciones metodológicas en la evaluación según el tipo de hombre que sea desea formar, así por ejemplo:

“Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), realizan una revisión de 63 estudios a partir de la fuente de datos del ERIC-Educational Resources Information Center entre 1987 y 1988. Toman como punto de partida la necesidad de cambiar los procedimientos de evaluación debido a la extensión actual hacia la educación permanente y el cambio en las metas de la Educación Superior, orientadas hacia la formación del pensamiento autónomo, recursos reflexivos y procedimentales para enfrentarse a retos como las nuevas tecnologías” (Bretones; 2008: 181-202).

Entre las mayores dificultades, en el ámbito universitario, está la fuerte influencia de una concepción centrada en la medición que impide postular una visión más integradora de la evaluación dado que:

“...el carácter selectivo presente en la certificación de los estudios académicos ha impregnado, en buena medida, el tipo de práctica evaluativa universitaria centrada en la calificación. El análisis de la evaluación universitaria a lo largo de los años, demuestra que se mantiene una fuerte preocupación por la acreditación, basada en estándares y en evaluaciones objetivas” (Álvarez; 2008: 250).

Como consecuencia se ha convertido la práctica y el discurso evaluativo en algo tan técnico, tan ambiciosamente objetivo, que se termina ignorando los sujetos reales; es decir, no se tiene en cuenta a los sujetos que intervienen en el proceso con sus motivaciones, intereses, necesidades, dimensiones humanas y mucho menos, con sus condiciones contextuales. Superar esta limitación se convierte en un asunto complejo en tanto los docentes se resisten a identificar, valorar y fomentar las posibilidades formativas y formadoras de la evaluación de aprendizajes. Tal limitación puede originarse en muy bajos niveles de fundamentación teórica y metodológica en torno al proceso de evaluación de aprendizajes y de su valor didáctico por parte de los docentes e incluso de los estudiantes.

Como consecuencia de lo anterior, en esta investigación se reconoce la existencia de un problema, el hecho de que la evaluación de aprendizajes en el curso de Estadística tiene lugar sin que los docentes consideren intencionalmente una fundamentación teórica y metodológica que les permita proponer prácticas evaluativas auténticas, apoyadas en criterios de valoración integral de desempeños, encaminados a la formación de ciudadanos, futuros maestros de Matemáticas y Física que reconozcan,



especialmente, la función formativa y formadora de la evaluación. Esto condujo a formular la pregunta de investigación que se desarrolla. Todo ello en función de desarrollar prácticas que den cuenta de una “evaluación participativa, autoevaluación, evaluación de pares y evaluación compartida. Aquellas, que se presentan como alternativas, demandan un cambio del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia modelos pedagógicos más reflexivos y democráticos” (Bretones; 2008: 181-202).

La pregunta de investigación pretende avanzar reconociendo cómo

“la investigación primaria, aporta información para obtener una visión global de la participación del alumnado de Educación Superior en la evaluación de su aprendizaje, un tema tan importante como aún poco cuidado. Su puesta en práctica contribuiría a potenciar tres requisitos de la buena evaluación: que sea motivadora, continua y formativa” (Bretones; 2008: 181-202).

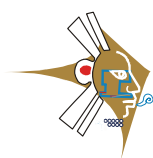
Pregunta de investigación

En los planteamientos anteriores se identificaron posturas limitadas, especialmente por parte de los docentes, en torno a las funciones de la evaluación que explican las prácticas desarrolladas en Educación Superior y la poca variedad de estrategias y técnicas de evaluación que son aplicadas a sus estudiantes, además se evidencia un vacío conceptual en cuanto a la existencia de propuestas o sistemas de evaluación con una fundamentación teórica y metodológica que le ayude a los docentes, para nuestro caso de Estadística de este nivel de educación, a hacer del proceso evaluativo del curso una posibilidad de crecimiento y avance o mejora integral para sus estudiantes; así mismo, se evidencia la urgencia de hallar soluciones al problema de tal manera que promuevan transformaciones en las prácticas evaluativas orientadas por los docentes, por ello se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y didácticos de una propuesta para el mejoramiento de las prácticas evaluativas (POPE), sustentados en la evaluación auténtica y en la evaluación referida a criterios (ERC), en la asignatura de Estadística impartida en la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los aspectos relevantes de los antecedentes en torno a la evaluación de aprendizajes en Educación Superior, centrados en la enseñanza de la Estadística en



programas de formación de maestros a partir de la revisión de literatura e investigaciones entre 2000 y 2008?

¿Cuáles son las características de la problemática de evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Estadística que se imparte en la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, identificadas a través del análisis del rendimiento académico y de las percepciones sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes, por parte de los estudiantes y profesores?

¿Cuáles son las relaciones entre los fundamentos pedagógicos y didácticos, necesarias en el diseño de un sistema para el mejoramiento de las Prácticas Evaluativas (POPE) para los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Física, en el curso de Estadística, desde la evaluación auténtica y la evaluación referida a criterios?

Objetivos

General

Fundamentar pedagógica y didácticamente una propuesta para el mejoramiento de las prácticas evaluativas (POPE) sustentada en la Evaluación Auténtica y en la Evaluación Referida a Criterios (ERC) en la asignatura de Estadística impartida en la Licenciatura de Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia.

Específicos

Analizar aspectos relevantes de los antecedentes en torno a la evaluación de aprendizajes en Educación Superior, centrados en la enseñanza de la Estadística en programas de formación de maestros, a partir de la revisión de literatura e investigaciones entre 2000 y 2008.

Describir las características de la problemática de evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Estadística que se imparte en la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, identificadas a través del análisis del rendimiento académico y de las percepciones sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes, por parte de los estudiantes y profesores.

Diseñar una Propuesta para el mejoramiento de las Prácticas Evaluativas (POPE) que dé cuenta de las relaciones entre los fundamentos pedagógicos y didácticos, necesarias en el diseño de un sistema para el mejoramiento de las Prácticas



Evaluativas (POPE) para los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Física, en el curso de Estadística desde la evaluación auténtica y la evaluación referida a criterios.

A manera de cierre

Si bien se encontró un conjunto de literatura sobre el tema, que permite afirmar que el campo de investigación en Evaluación de Aprendizajes consolidó su vigencia, es necesario admitir que en Educación Superior aun son muy escasos los estudios al respecto, en contraste con los que se han hecho para educación básica y media. En este sentido, se tienen grandes retos para llevar la teoría a la práctica como producto de procesos investigativos que respondan igualmente a los avances en psicología, sociología y en las tecnologías de información y comunicación. Así mismo, como la evaluación de aprendizajes compromete a los sujetos que de ella participan y estos sujetos son dinámicos, la evaluación misma se transforma según personas, tiempos y lugares.

La fundamentación pedagógica y didáctica de una propuesta para el mejoramiento de práctica evaluativas, pone de manifiesto que asuntos como la evaluación referida a criterios, la evaluación auténtica, la evaluación formadora o la autorregulación, no son exclusivas de la educación básica y media. La experiencia muestra que la graduación de un profesional, no necesariamente le confiere unas características de orden contextual, ciudadano y personal que resultan necesarias y relevantes para el ejercicio de su profesión. Las actividades de evaluación auténtica y referida a criterios le asignan al aprendizaje el papel central en la relación pedagógica, independientemente del nivel de educación que cursa el estudiante, en consonancia también con los objetivos de la educación superior.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica de estudiantes y profesores, coincide en la prevalencia del género masculino en las carreras de matemáticas y de física cuyos programas de estudio incorporan cursos de estadística. Los profesores de estos cursos tienen en promedio 12 años de experiencia docente y su formación de pre y posgrado se remite a especialidades disciplinares desprovistas de formación en pedagogía y didáctica. Esto explica ciertas resistencias de parte de varios de ellos a participar en la investigación o, a ofrecer información sobre sus prácticas evaluativas, ya sea porque temen ser criticados por ello o porque su formación es extremadamente tradicionalista y en consecuencia, los resultados de la evaluación reflejan el aprendizaje del estudiante, sin que medie en esto intervención alguna de orden pedagógico o didáctico para reducir el fracaso en las pruebas. Para muchos profesores universitarios, aprobar con buena calificación implica que el estudiante aprendió. El caso de los



estudiantes no es muy diferente: Al caracterizarlos sociodemográficamente se sugieren experiencias de vida alejadas de prácticas evaluativas auténticas, que al ser contrastadas con sus respuestas a actividades formativas, traen como consecuencia para algunos de ellos, resistencias hacia el aprendizaje verdadero, porque, coincidiendo con sus profesores, la evaluación es sinónimo de calificación, está relacionada con la aprobación (o no) de un examen antes que con el aprendizaje.

Los resultados sobre el rendimiento académico, son aprobatorios en un alto porcentaje, teniendo sólo las calificaciones cuantitativas como referencia. Además, los porcentajes de repetición no ofrecen cifras preocupantes.

En torno a las percepciones de estudiantes y profesores sobre prácticas evaluativas, detectadas a lo largo del diagnóstico de la versión preliminar de POPE durante los semestres 2006 – 1 y 2006 – 2 y a la luz de los debates citados, se puede afirmar que aún tiene vigencia la postura de la evaluación sólo como control, que se aplica especialmente a través de pruebas o exámenes escritos al finalizar un tema y/o cuando culmina el semestre; es decir, no se asume la dualidad de la evaluación como proceso y resultado y se sobrevaloran los resultados. Tampoco es común la utilización intencionada de la autoevaluación y la coevaluación, en parte, esto explicaría la baja inclusión de competencias, actitudes, valores en las prácticas evaluativas en Educación Superior.

Lo anterior se complementa al analizar en los diferentes planes de estudio, la concepción de evaluación del aprendizaje en la Licenciatura y en el curso de Estadística entre los años 2002-1 y 2008-2: Se observa que en la versión 634 de la Licenciatura, la concepción de evaluación estuvo centrada en comprobar contenidos de la formación académica con un carácter reproductivo y poco vinculado a la práctica escolar. Mientras que en la versión del programa 1607, a partir del año 2000, la concepción de evaluación está comprometida con la formación de un egresado que dé respuesta a las exigencias sociales. Para ello se requiere un trabajo cohesionado que integre los componentes de la propuesta educativa expresada en la misión y visión tanto de la Universidad de Antioquia como de su Facultad de Educación y de la Licenciatura en Matemáticas y Física, en el enfoque de evaluación auténtica.

En coherencia con lo anterior, en el plan de estudio 1607 de la Licenciatura en Matemáticas y Física se hace más exigente la formación del egresado y se propone desarrollar en las asignaturas y líneas un trabajo cohesionado.

Sin embargo, la versión actual (2008-2), no plantea ninguna indicación acerca de cómo conformar un sistema de evaluación de aprendizajes, para valorar en qué medida se cumplen los objetivos planteados tanto en la misión de la Facultad de Educación



como en el perfil del egresado. Además las variaciones en la propuesta de evaluación para el curso de Estadística de un docente a otro son mínimas en el periodo 2002-1 a 2008-2. Es necesario aclarar que el Comité de Currículo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, lidera un proceso de transformación curricular y en sus documentos de trabajo ha incluido directrices para optimizar el proceso de evaluación.

Es así como se hace necesario implementar procesos de actualización, discusión y estudio de las posibilidades formativas y formadoras del aprendizaje de la Estadística y del proceso de evaluación del mismo desarrollado en un curso, que contribuyan al mejoramiento integral de los estudiantes universitarios a través de prácticas auténticas de evaluación que dialoguen con una propuesta coherente de criterios de evaluación.

En tercer lugar, luego de la interpretación de la información obtenida a través de las diferentes fuentes, de la reflexión crítica tanto durante la revisión de literatura como de la experiencia de aula (con la aplicación de la versión preliminar de POPE), todo ello a la luz de los debates presentados en los antecedentes así como de las categorías (véase *anexo 1*), para el caso de profesores en formación, es necesario desarrollar los siguientes aspectos:

a) la capacidad de identificar problemas de conocimiento socialmente relevantes que ameritan un abordaje estadístico y el diseño de estrategias que lo posibiliten, para posteriormente, valorar la efectividad de las mismas en la solución de éstos, articulados a las situaciones cotidianas que enfrenta y vivencia tanto en formación inicial como en el ejercicio profesional.

b) La capacidad para aplicar algoritmos estadísticos en la solución de problemas disciplinarios e interdisciplinarios.

c) La capacidad de argumentación matemática y estadística desde una posición crítica ante acontecimientos y fenómenos socio-culturales y científicos.

Las relaciones intencionadas entre los fundamentos pedagógicos y didácticos de POPE requieren de un equipo de docentes, respaldado en una concepción de evaluación de aprendizajes que diseñe estrategias para la planificación y desarrollo del mismo en el que se promueva un papel protagónico de los estudiantes. Situación que redundará en fortalecer su autonomía, y se reflejará en sus desempeños; de esta manera cumplen con exigencias institucionales de alta calidad en pro de avanzar en las dimensiones del ser humano, dotando al maestro en formación de habilidades para que enfrente exitosamente problemas de diversa índole.

Finalmente, para responder a la pregunta central de esta investigación se puede afirmar que con la propuesta de POPE se invita a los profesores universitarios a



transformar sus prácticas docentes y evaluativas y a optar por modelos cualitativos y cuantitativos de evaluación para acompañar a los estudiantes en aras de alcanzar logros de alta calidad a través de un trato más cercano al aprendizaje, en coherencia con la evaluación auténtica.

El principal aporte, y aspecto novedoso de este proyecto investigación frente a estudios similares, se centra en brindar un soporte pedagógico y ofrecer orientaciones didácticas apoyadas en la construcción de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes que pueden adaptarse a diferentes programas y que ante todo, centran su posición en un docente que se reconoce como profesional en y de la educación, con un alto compromiso ético y de responsabilidad social y al cual se le hace un llamado para trabajar en equipo, formando comunidad académica como condición no negociable para el diseño y validación de criterios y como premisa para que POPE cumpla con su función formativa y formadora, fortaleciendo así procesos democráticos dentro y fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (1998). Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista. *Revista de Enfoques Educativos*, 1, 2.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva de la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 6(1), no. 14, pp. 253-272.
- Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. Universidad de Granada. Granada España. p. 291.
- Bretones, R. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, Septiembre-Diciembre, no. 347, pp. 181-202.
- Cabra, F. (2008) *Estándares de Evaluación*. Tesis doctoral, 2008. España: Universidad de Deusto. p. 7.
- _____. (2007). *La evaluación de aprendizajes en Educación Superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. p. 68.
- Camilloni, A. & Litwin, E. (1998). *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.



- Casanova, M.A. (2005). La evaluación educativa. Biblioteca para la actualización del maestro, México: SEP –Muralla. pp. 66-102.
- Castro, O. (2003). Evaluación y excelencia educativa personalizada. La Habana: Pueblo y Educación. p. 15-18.
- _____. (1999). Evaluación integral del paradigma a la práctica. La Habana: Pueblo y Educación. p. 91.
- _____. (1997). Evaluación y Excelencia personalizada. IPLAC. Curso prerreunión Congreso Pedagogía. La Habana. p. 21.
- _____. (1995). ¿Reduccionismo o desarrollo? IPLAC. Curso prerreunión Congreso Pedagogía. La Habana. p. 35.
- _____. (1992). La evaluación pedagógica. ISPETP “Héctor A. Pineda”. Centro de estudio de la Pedagogía Técnico Profesional. La Habana. p. 91.
- Comisión Nacional de Acreditación. (1998). Boletín no. 3, (diciembre), Bogotá D.C.
- _____. (2000-2004). Informes de autoevaluación y acreditación de calidad.
- Condemarín, M. & Medina; A. (2000, junio). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile. 1ª Edición. p. 180.
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 29 de diciembre). Ley 30 de 1992 (Capítulo II: Por el cual se definen los objetivos de la Educación Superior en Colombia), Artículo 6. Diciembre 28. Diario Oficial no. 40.700.
- _____. Congreso de la República de Colombia. (1992, 29 de diciembre). Ley 30 de 1992 (Capítulo I, Artículo 1. Diciembre 28. Diario Oficial no.40.700. p. 1.
- De Guzmán, M. (1998). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Revista OIE Electrónica de Educación. Recuperado el 10 de enero de 2005, de <http://www.oei.org>.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Madrid: UNESCO-Alianza Editorial. pp. 250.
- Díaz, A. (1993). El examen: textos para su historia y debate. México: Universidad Autónoma de México. p. 329.
- _____. (2008, 5 de noviembre). Conferencia La construcción de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva curricular. Foro Nacional de Evaluación de Aprendizajes en la Educación Superior. Bogotá Recuperado el 9 de enero de 2009 de <http://www.colombiaaprende.gov.co>.



- Diccionario Enciclopédico Bruguera. (1983). Barcelona: Bruguera.
- Dochy, F.; Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. Boletín de la Red estatal de Docencia Universitaria, vol. 2, núm. 2. Recuperado el 28 de enero de 2008 de http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm#dochy
- Elliott, J. (2002, 3 de septiembre). La reforma educativa en el Estado evaluador: Consecuencias para la formación docente. Revista Perspectivas, vol. XXXII. Recuperado de la versión original en inglés el 22 de febrero de 2007. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf.
- Escobar, J.V. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en Educación Superior. Revista Lasallista de Investigación. Julio-diciembre, vol. 4. no. 2. pp. 50-58.
- _____. (1997). El sentido de las prácticas evaluativas como generadoras de calidad académica. Trabajo de Grado Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana en convenio con la Universidad de Medellín. p.160.
- Fischer, C.F & King, R.M (1995) Authentic Assessment: A guide to Implementation. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc., 64 Pages, ISBN 0-8039-6256-8
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). How to Design and Evaluate Research in Education, 6th edition. Boston: McGraw-Hill. p. 25.
- _____. (2003). Internal validity. In How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education. pp. 176-195.
- _____. (2003). Validity and reliability. In How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education. pp. 157-175.
- Fullan, M. (2008, 9 de enero). Conferencia: Las claves del cambio en la Escuela. Seminario Internacional Premio Gabriela Mistral a la Cultura de la Calidad. Fundación Chile-Educación. Santiago de Chile. Recuperado el 9 de enero de 2008 de <http://www.gestionescolar.cl>.
- Glazman, R. (2008, 5 de noviembre). Conferencia: Cultura de la Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Foro Nacional de Evaluación de Aprendizajes en la Educación Superior. Bogotá Recuperado el 9 de enero de 2009 de <http://www.colombiaaprende.gov.co>
- Gómez, B.M. (1990). Evaluación Criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Madrid: Nancea S.A. Ediciones. p. 55.



- González, M. (2000). La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Universidad de La Habana-Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior CEPES.
- _____. (2005). El objeto de la evaluación. ¿Qué evaluar? Documento. Universidad de La Habana-Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior CEPES.
- Guba, G.E. & Lincoln, S. (1982). Effective evaluation. San Francisco: Jossey Bass Publishers. p. 239.
- _____. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, Ca: Sage Publications. p. 239.
- López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas instrumentos y experiencias. Madrid: Ed. Narcea. pp. 270.
- _____. (2000). Evaluación compartida: descripción y análisis de experiencias. Morón de la Frontera. Sevilla: MECp.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Concurso Docente. Recuperado el 15 de mayo de 2006 en <http://www.colombiaaprende.edu.co>.
- _____. (2005). Reportes de Pruebas ECAES. Recuperado el 15 de mayo de 2006, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- _____. (1997). Boletín no. 1. Comisión Nacional de Acreditación. Santa Fe de Bogotá D.C. p. 3.
- _____. (1997). Habilidades en ciencias y matemáticas: una alternativa para desarrollar la creatividad -TIMSS-Colombia. Serie publicaciones para maestros. Santa fe de Bogotá D.C. p. 114.
- _____. (1994). Ley General de Educación, Santa Fe de Bogotá D.C. p. 50.
- _____. (1994). Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia: al filo de la oportunidad. Santa fe de Bogotá D.C. p. 241.
- _____. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992. Santa Fe de Bogotá D.C. p. 28.
- _____. (1989). Documento de Renovación Curricular de Matemáticas, Planteamientos Generales. Santa Fe de Bogotá D.C. p. 306.
- _____. (1982). Módulo I. Evaluación de Aprendizaje. Santa Fe de Bogotá D.C. p. 26.
- Organización de Estados Americanos. (2003, 13 de agosto). Diagnósticos, desafíos y lecciones aprendidas en equidad y calidad, educación secundaria y formación docente: bases para la discusión sobre las prioridades educativas en los proyectos



- Hemisféricos. Tercera Reunión de Ministros de Educación, México. Cap. 3: La Educación de los Docentes en las Américas. p. 22.
- Pérez, O. (2006). ¿Cómo diseñar un sistema de evaluación de aprendizaje en la enseñanza de las Matemáticas? *Relime*, vol. 9, no. 2, julio, pp. 267-297.
- Popham, W.J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Traducido por Educational Leadership por GRADE, vol. 56 no. 6. Autorización ASCD Editores.
- _____. (1983). Evaluación basada en criterios. Madrid: Magisterio Español S.A. p. 335.
- _____. (1980). Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya/2.
- _____. (1985). Measurement-driven instruction: It's on the road. *Phi Delta Kappan*. 66, 628-634
- _____. (1978). Criterion referenced measurement. University of California: Los Ángeles.
- _____. (1975). Educational evaluation. New Jersey: Prentice Hall
- Sanmartí, N. (2007). Evaluar para aprender. Barcelona: Ed. Graó
- .Schiefelbein, E., Schiefelbein, P. (2000). Education and poverty in Chile. Affirmative action in the 1990s. Fernando Reimers, Unequal Schools, Unequal Chances, Cambridge MA: Harvard University/DRCLAS, Cap 3: La Educación de los Docentes en las Américas. p. 28.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation AERA Monograph 1*. Chicago: Rand McNally and Company. pp. 39-83.
- Stufflebeam, D., Kellaghan, T. and Álvarez, B. (1983). La evaluación educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos. Santa Fe de Bogotá D.C.: Casa Editorial.
- _____, & et al. (1987). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ibérica: Ediciones Paidós.
- Taylor, C. & Lyons, L. (1987). How to design a program evaluation. University of California. California: Sage Publications. p. 167.
- Tenbrink, T.D. (1996). Evaluación. Guía Práctica para profesores. Madrid: Ediciones Nancea. p. 424.



- Thompson, K & Falchinikov, N. (1998). The effects of assessment on student approaches to studying. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Dec.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción. París. p. 22.
- _____. (1998, 9 de octubre). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. p. 1.
- UNICEF. (1998, mayo). Evaluación democrática. Documento de trabajo no. 3, oficina regional para América Latina y el Caribe. Santa fe de Bogotá D.C. p. 62.
- Universidad de Antioquia. (2006-1). Programa de Estadística. Licenciatura en Matemáticas y Física. Medellín.
- _____. (2004). Facultad de Educación: Reglamento de Práctica. Medellín.
- _____. (2004). Facultad de Educación: Informe de Autoevaluación del Programa de Licenciatura en Matemáticas y Física. Medellín.
- _____. (2004). Informe preliminar de investigación Integración Didáctica. Medellín.
- _____. (2004). Plan de estudios Licenciatura en Matemáticas y Física versión 1607. Medellín. p. 75.
- _____. (1995). Plan de estudios Licenciatura en Matemáticas y Física versión 634. Medellín. p. 64.
- Valero, P. (2004). Educación Matemática y Sociedad 2: La complejidad social de la educación matemática. Royal Danish School of Educational Studies 101 Emdrupvej. Copenhagen Dinamarca.
- _____, & et al. (s.f.) Educación matemática en secundaria y desarrollo profesional. Una visión institucional. Una empresa docente. Universidad de los Andes, Santa Fe de Bogotá.
- Villegas, E. (2000). Tendencias actuales de la evaluación en Matemática. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Documento de clase, postgrado en Educación, La Habana. Recuperado de evillegas@mined.rimed.cu. p. 5.



ANEXO I. Matriz de categorías emergentes

Código	Categoría	Descripción de la categoría
PRE	Presiones	Da cuenta de las exigencias que se convierten en presiones desde entes nacionales e internacionales que parece ser, alejan a la Evaluación de Aprendizajes y a sus prácticas de sus funciones formativa y formadora. Incluye una postura restringida o limitada de la evaluación de aprendizajes en Educación Superior.
MYC	Medición- Control	Da cuenta de una mirada restringida de la evaluación de aprendizajes y de sus prácticas sólo como rendición de cuentas, por lo general cuantitativa, con pocos elementos cualitativos que permitan valorar los impactos formativos y formadores de las prácticas evaluativas en Educación Superior.
EXP	Expertos	Describe los elementos que permiten afirmar que las prácticas evaluativas, su reflexión, diseño y aplicación no hace parte de las funciones de los docentes universitarios, se acude a expertos para que orienten la cotidianidad de la evaluación en Educación Superior. La poca formación en Pedagogía y Didáctica de algunos profesores parece justificar esta práctica
SHIS	Sordera Histórica	Da cuenta de la resistencia, poca atención y poco impacto que la literatura, el análisis de experiencias en otros países, los llamados a la reflexión crítica en artículos científicos, entre otros asuntos que han impedido que se construyan alternativas evaluativas auténticas y referidas a criterios que permitan desarrollar las funciones formadora y formativa de la evaluación en Educación Superior.
MEJ	Mejoramiento	Da cuenta de los procesos de transformación y cualificación de los sujetos en tanto la aplicación de conocimientos de manera crítica, con sentido de realidad en pro de avanzar en niveles de autonomía, autogestión y aprendizaje.





Los estudios comparados, la formación de docentes en matemáticas, categorías e indicadores.

[REGRESAR](#)

*Autores**

*María Adelina Arredondo López y
María del Rocío Juárez Eugenio*

Resumen

Los estudios comparados de formación docente han desempeñado un papel estratégico al estimular mejoras en la educación, pues a partir del conocimiento de otras realidades se enriquecen las miradas sobre la propia realidad y se facilita la propuesta de diseños de investigación, enfoques interpretativos y mejoras para la intervención en la formación de los docentes. Una de las dificultades metodológicas para realizar estudios comparados es identificar los indicadores pertinentes, sobre todo cuando las realidades que se desean someter a la comparación son tan diversas. A la luz de la elaboración de un estado del conocimiento sobre el tema, el objetivo de esta ponencia es proponer una serie de indicadores para comparar el caso de México con otros países, en general sobre los sistemas de formación de docentes y, en particular, para comparar las modalidades de formación de profesores de educación secundaria en el área de matemáticas. En esta ponencia se presenta una reflexión teórica y metodológica sobre la utilidad y pertinencia de los estudios comparados para la comprensión de la realidad educativa, una revisión de los criterios e indicadores utilizados por los autores examinados para la comparación de los sistemas de formación de docentes y, finalmente, una propuesta de categorías e indicadores para una comparación enfocada hacia la formación del profesorado de educación secundaria, en el área de matemáticas.

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos adelinaarredondo@yahoo.com Universidad Autónoma del Estado de Morelos, rocil_1978@hotmail.com

Palabras clave: Formación docente, estudios comparados, matemáticas

Comparative studies, teacher training in mathematics, categories and indicators.

Abstract

Comparative studies of teacher education have played a strategic role in stimulating improvements in education, because from the knowledge of other realities, the own reality is enriched and facilitates the proposed research design, interpretive approaches and improvements to the intervention in the training of teachers. One of the methodological difficulties in comparative studies is to identify the relevant indicators, especially when the realities that you want to submit the comparison are so diverse. In light of the development of a state of knowledge on the subject, the aim of this paper is to propose a series of indicators to compare the case of Mexico and other countries, generally on the systems of teacher training and in particular for comparing the arrangements for training teachers of secondary education in the area of mathematics.

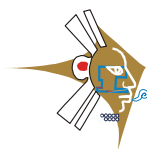
Key words: Teacher training, comparative studies, maths.

Introducción

Los estudios comparados contribuyen al diseño de investigaciones novedosas, a la propuesta de proyectos de intervención innovadores, al romper los límites y los círculos viciosos generados al permanecer circunscritos dentro de fronteras espaciales, territoriales, geográficas, nacionales o locales, de la misma manera que se limitan las posibilidades de conocimiento de una realidad cuando nos mantenemos encerrados dentro de un campo disciplinario.

Villalpando (2001), menciona que quien se ocupa de estudiar el sistema escolar y la formación de docentes de otros países, no sólo adquiere un saber sobre el sistema educativo y la pedagogía empleada en otros espacios geográficos, sino que, por efecto de la comparación, alcanza un conocimiento más profundo de la realidad pedagógica de su propio contexto.

Reiteradamente se ha señalado en las distintas resoluciones de la UNESCO (Windham, 1994, UNESCO, 1996, UNESCO, 1998) en las que sintetizan las visiones



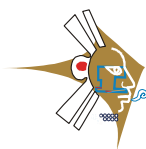
oficiales de los gobiernos nacionales, que el papel de los docentes es fundamental pues la manera en que se forman y preparan para su trabajo en el aula constituye un elemento esencial de la calidad y pertinencia de la enseñanza. Por otra parte, se ha hecho hincapié en el desempeño de los educandos en matemáticas como uno de los indicadores de una educación deseable en la época actual, en la llamada “sociedad del conocimiento”, volviéndose esta formación una de las preocupaciones de los gobiernos de los países que, como el nuestro, obtienen un rango bajo en las pruebas estandarizadas (PISA, 2009).

Una calificación estandarizada baja en el desempeño del alumnado ha conducido a plantearse nuevas preguntas sobre el desempeño y la formación de sus docentes en esta área. No olvidamos que las diferencias en las habilidades y conocimientos matemáticos de los estudiantes de educación básica tienen que ver con múltiples factores (políticos, socioeconómicos, culturales), que nos permiten cuestionar la aplicación de pruebas estandarizadas para realidades culturales y materiales tan diversas; sin embargo, y en un ejercicio de abstracción para avanzar en el análisis de esa situación, queremos ubicar nuestro acercamiento a esa problemática en la indagación de las diversas maneras en que se forman los docentes de secundaria, y en particular los que enseñan matemáticas.

Reconociendo que toda investigación particular se inserta en una cadena de producción social del conocimiento, comenzaremos por examinar los trabajos previos con los que compartimos objetivos similares de investigación. Inicialmente nos preguntamos: ¿Qué estudios comparados sobre formación docente se han efectuado? ¿Cuáles son algunas de las dificultades que han enfrentado al tratar nuestro objeto de estudio? ¿Cómo otros autores han determinado los criterios para realizar la comparación? ¿Cuáles indicadores de comparación en estudios de formación de docentes, permitirán identificar semejanzas y diferencias significativas?

Para intentar responder estas preguntas realizamos un análisis de los estudios comparados que se han efectuado recientemente dentro de la problemática que nos ocupa, seleccionando aquéllos que se centraron en la formación de docentes, identificando los criterios para la elección de los países para efectuar el estudio y los indicadores de comparación. También revisamos los documentos y recomendaciones generados por la UNESCO, que se ocupan de la realización de estudios comparados sobre formación de docentes, así como los indicadores propuestos.

Considerando lo anterior, el objetivo de este trabajo es proponer una serie de indicadores para realizar estudios comparados sobre los sistemas de formación de docentes



y, en particular, para comparar las modalidades de formación de docentes en el área de matemáticas. Para ese propósito, entendemos como “indicadores” los hechos observables que vamos a utilizar como dispositivos para acceder en el conocimiento del fenómeno de interés e identificar otros elementos significativos para visualizar los cambios, y las permanencias entre dos o más realidades sociales.

En los apartados siguientes, se presentan algunos planteamientos generales sobre la educación comparada que se tomaron en cuenta, después la revisión de los estudios comparados sobre formación docente; posteriormente a partir de la revisión de esos estudios y de los documentos de la UNESCO identificamos los criterios e indicadores utilizados para hacer esas comparaciones, y finalmente, considerando también nuestra experiencia y observaciones en el tema, proponer los indicadores que pueden servir para comparar el caso de México con otros países.

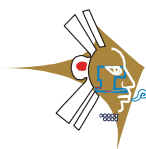
La educación comparada

Henk Van Daele (1993) afirma que, la “educación comparada” está presente desde 1817, sin embargo, no puede hablarse de una definición única, precisa, académica, aceptada universalmente. El autor la define como: “componente pluridisciplinar de las ciencias de la educación; que estudia los fenómenos y los hechos educativos; dentro de sus relaciones con el contexto político, económico, cultural, etc.; comparando sus similitudes y sus diferencias entre dos o varios países”.

Más allá de la conveniencia de utilizar estudios comparados, hay quienes afirman que es una necesidad pues sólo hasta cuando nos sea dado comparar el sistema de enseñanza de nuestro país con el de otro, obtendremos plena conciencia de ciertos aspectos distintos de la educación nacional, como conjunto y sólo entonces podremos elaborar criterios que en forma más juiciosa nos permitan interpretar las semejanzas y diferencias.

Ahora bien, ¿qué estudios sobre formación docente se han realizado? ¿Cómo han determinado los países a comparar? ¿Cuáles son los criterios de comparación? Una de las grandes dificultades metodológicas para la realización de los estudios comparados es identificar los indicadores pertinentes sobre todo cuando las realidades que se desean someter a la comparación son tan diversas.

Por esta razón revisamos los estudios que sobre la comparación de los sistemas de formación docente pudimos recopilar, intentando identificar los indicadores utilizados.



Los estudios comparados sobre formación docente

De las reuniones regionales de la UNESCO, se ha derivado la resolución de que es necesario el fortalecimiento de las funciones docentes y de su perfeccionamiento profesional, por lo que es menester la cooperación internacional a partir de investigaciones comparativas.

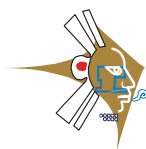
En el séptimo periodo de sesiones de la conferencia general de la UNESCO (1993), se establece como compromiso el intercambio de información relevante a partir de la realización de estudios comparativos. Tres años después en el documento emitido por la UNESCO (1996) denominado “*Recomendaciones de la 45ª reunión de la conferencia internacional de educación, sobre el tema fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante*”, se especifica que es necesario fortalecer la cooperación internacional a partir del fomento de redes de centros de información y de instituciones de formación docente y de investigación pedagógica, para alentar el intercambio de experiencias, informaciones y resultados de investigaciones comparadas relacionadas con las innovaciones educativas y con la formación del personal docente.

En el campo de la investigación educativa se han realizado diversos estudios comparados de formación docente. Enseguida se exponen algunos de ellos de manera muy general.

Inés Dussel, (2001) en su artículo publicado, “*La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas*”, propone revisar algunas discusiones sobre las orientaciones de la reforma de la formación de los educadores de jóvenes, partiendo de sus desarrollos históricos, así como de las experiencias y debates internacionales.

Edith Chehaybar y Kuri (2003) en su libro titulado “*Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*”. *Estudio comparativo y prospectivo*, presenta una investigación realizada en México, cuyo propósito fue generar conocimientos que favorecieran el desarrollo teórico y metodológico de la formación docente en las instituciones de educación superior, mediante el análisis y reflexión crítica de la actividad como formadores de profesores, a fin de incidir en la definición de las políticas institucionales.

Hidalía Sánchez Pérez, (2004) en su investigación “*La formación inicial de maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*”, realiza un análisis comparativo de las propuestas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación primaria en cuatro naciones, las cuales son:



Argentina, Costa Rica, Chile y México a fin de identificar las principales tendencias que se están estableciendo en relación con la formación del profesorado.

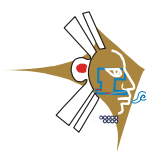
Javier Murillo, (2006) y un equipo de investigadores, realizaron un estudio comparado de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa, con la finalidad de contribuir a la generación de conocimiento sobre los modelos de formación de profesores los países seleccionados fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda, reconocidos como experiencias innovadoras consolidadas, que aportan insumos fundamentales para las reformas a la formación inicial que están emprendiendo los países en la región.

No sólo existen estudios comparados sobre formación docente en general, sino también sobre temas más particulares como la formación matemática de docentes.

Sigrid Blømeke (2004) realizó un estudio titulado “*Typology of teacher education systems and their correlation to cultural context factors*” El estudio es una investigación comparativa a través de ocho países. Se centra en la formación de profesores de matemáticas. Los países considerados fueron: Bulgaria, Inglaterra, Alemania, Italia, México, Sur Corea, Taiwán y los Estados Unidos, a partir de los resultados de evaluaciones internacionales como: *Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* es una de las evaluaciones que realiza la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, por sus siglas en inglés (IEA) y PISA. Los objetivos del proyecto de investigación fueron los siguientes: (a) capturar las características estructurales fundamentales de la formación del profesorado de matemáticas, (b) desarrollar una tipología de los sistemas de formación del profesorado de matemáticas y (c) para relacionarlos con el contexto cultural.

Gómez y Planchart, (2005) en su investigación “*Educación matemática y formación de profesores. Propuestas para Europa y Latinoamérica*”, publicada por la Universidad de Deusto (España), recoge las aportaciones realizadas en el área de matemáticas en el Forum Internacional denominado “*Latin America and Europe Higher Education in the Face of the Challenges of International Cooperation. Developing Bi-regional Project*”, subvencionado por la Comisión Europea celebrado en Bruselas en 2004.

Otro estudio comparativo, efectuado dos años más tarde por el TEDS-M *Teacher Education Study in Mathematics* de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, cuyas siglas son (IEA), organismo presidido por Luis Rico Gómez y María C. Cañadas (2008). Los autores describen las principales características del marco conceptual



en el que se basa el diseño del estudio comparativo internacional sobre la formación inicial de profesores de matemáticas; esta investigación surgió de la constatación de las diferencias y deficiencias en el rendimiento matemático de los escolares de distintos países, de acuerdo con los resultados del estudio *internacional Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS), también de la IEA. Ese trabajo se basa en el supuesto de que un factor que puede explicar esas diferencias tiene que ver con la diversidad de aproximaciones a la formación inicial del profesorado de matemáticas en esos países.

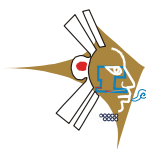
Denise Vaillant (2009). Realizó un estudio comparado denominado “*Mathematics Teaching in the 21st century*”, en el cual examinó la formación docente en matemática en seis países e identifica las principales estrategias implementadas para atender a los desafíos planteados por la preparación de profesores en este campo del conocimiento.

Los países considerados para la realización del estudio fueron: Taiwán, Corea del Sur, Bulgaria, Alemania, México y Estados Unidos, se realizó una muestra de las instituciones formadoras de docentes y, dentro de ellas, se reveló información acerca de las trayectorias educativas de los futuros docentes, sus creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de matemática; también se incluyó un test de conocimientos específicos en esa asignatura.

Desde el punto de vista conceptual, el estudio se propuso avanzar en la identificación de la competencia profesional en matemática de los futuros docentes a través de un análisis de una serie de dimensiones, las cuales fueron: contexto cultural, sistema educativo, sistema de formación docente, estructura curricular, formadores de docentes, pre concepciones individuales de los futuros docentes, uso individual del curriculum por parte de los futuros docentes y competencias individuales de los futuros docentes.

Los hallazgos de la investigación muestran diferencias importantes entre los países según las exigencias, la carga horaria y los contenidos de los programas de formación, ofreciendo una perspectiva novedosa de los futuros docentes sobre la asignatura que enseñarán, las formas en que se debería enseñar y las formas en que sus contenidos se aprenden.

El centro de investigación en educación matemática y ciencia de la Universidad Estatal de Michigan (2010), realizó otro estudio comparado titulado “*Breaking the cycle: an international comparison of u.s. mathematics teacher preparation*”. *Initial findings from the teacher education and development study in mathematics (teds-m) in The United States*.



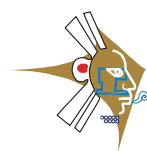
Este trabajo fue efectuado durante 2007 y 2008; es un estudio internacional comparativo de la formación del profesorado con un enfoque en la preparación de los profesores de matemáticas en la educación secundaria.

El estudio se llevó a cabo bajo los auspicios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), consorcio internacional de países que representan a instituciones de investigación nacionales y gubernamentales, la misma organización que patrocinó la Tercera Evaluación Internacional Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Los países participantes, además de los EE.UU. incluyen Alemania, Noruega, Polonia, la Federación de Rusia, España, Suiza, Taiwán, Singapur, Tailandia, Malasia, Botswana, Filipinas, Chile, Georgia y Omán.

El estudio examinó el curso y experiencias prácticas que ofrecen los programas de formación docente en las universidades y escuelas normales. Los futuros profesores hacia el final de sus programas fueron evaluados tanto en términos de su conocimiento de las matemáticas, como de su conocimiento de cómo enseñar matemáticas (conocimiento pedagógico).

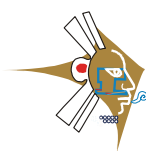
A partir del análisis de los estudios comparados de formación docente que se han realizado en diversos países, podemos identificar los indicadores que explícita o implícitamente se han basado los autores revisados:

Cuadro 1. Indicadores de los estudios comparados de formación de docentes que se han efectuado.



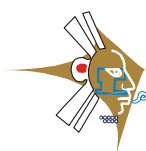
AUTOR	INDICADORES
Inés Dussel	Modelos de formación para el profesorado de secundaria. Reformas recientes de la formación de docentes.
Edith Chehaybar y Kuri	Políticas y acciones de la formación docente. Planes de estudio relativos a la formación docente. Presupuesto institucional destinado a la formación docente. Infraestructura física y humana para las acciones de formación docente.
Hidalía Sánchez Pérez	Estatutos de profesión docente Planes y programas de estudio para la formación docente inicial.
Javier Murillo Torrecilla	Reformas educativas Modelos innovadores de formación docente.
Sigrid Blømeke	Sistemas de formación del profesorado de matemáticas Dimensión normativa Instituciones formadoras de docentes
Inés M. Gómez Chacón y E. Planchart	Planes y programas de estudio para la formación de un profesor de matemáticas. Incorporación de las tecnologías
Luis Rico, Pedro Gómez, María C. Cañadas.	Políticas educativas sobre la formación del profesorado de matemáticas. Currículos y programas existentes para la formación inicial del profesorado de matemáticas. Conocimiento matemático y pedagógico-didáctico que adquieren los futuros profesores de matemáticas
Denise Vaillant	Sistema educativo Sistema de formación docente Planes y programas de estudio
Centro de investigación en educación matemática y ciencia en la Universidad Estatal de Michigan	Experiencias prácticas que ofrecen los programas de formación docente en las universidades y las escuelas normales. Conocimiento de las matemáticas Conocimiento de cómo enseñar matemáticas

Considerando la aportación de los autores mencionados y orientándonos al objetivo de nuestra investigación, centrada en los sistemas de formación de docentes en matemáticas, hemos seleccionado aquellos indicadores y generado otros que nos permitan comparar sistemas de formación de docentes de matemáticas para educación básica, de tal manera que nos permitimos proponer un conjunto de indicadores, que nos parecen pertinentes y necesarios para realizar una comparación entre México y otros países, en lo relativo a la formación de docentes de secundaria, especializados en la enseñanza de las matemáticas; esos indicadores están distribuidos en categorías (véase cuadro 2).



Cuadro 2. Categorías e indicadores para efectuar estudios comparados de sistemas de formación de docentes de matemáticas de educación secundaria.

Categorías	Indicadores
Condiciones generales del país	Población, pirámide de población (proporción de los habitantes en edad de escolaridad básica entre el número de habitantes) PBI Per cápita Nivel de desarrollo económico Nivel educativo de la población Logros obtenidos por los estudiantes de secundaria en evaluaciones estandarizadas PISA
El sistema educativo	Peso del gasto educativo en el gasto público total Docentes/número de habitantes/número de escolares en la educación básica Escolares de educación básica por habitante. Organización del sistema educativo Presencia de escuelas normales para la formación de docentes de educación secundaria.
Organización de los sistemas de formación de docentes	Modalidades de formación docente Instituciones Políticas y normatividad para la formación docente Modelos pedagógicos y programas estratégicos para la formación de docentes Planes de estudio Formas de acreditación de los estudios Formas de selección de los estudiantes para la profesión docente
Políticas de formación de docentes	Reformas recientes Financiamiento y sus tendencias de crecimiento o decrecimiento Impacto de las políticas económicas en las políticas del sector e institucionales
Condiciones de trabajo de los formadores de docentes	Modalidad de ingreso y contratación Criterios de permanencia Evaluación al desempeño Ingreso, prestaciones Número de estudiantes por docente
La formación de profesores de matemáticas para la educación básica	Especialidades de formación Trayectoria de formación Modalidades de estudio Planes y programas Formas de reclutamiento de los estudiantes en la especialidad Perfil de ingreso y egreso Años de estudio Formas de transición entre la formación y el trabajo Estudiantes en relación a la especialidad



Conclusiones

Independientemente de las distancias que podemos guardar con las pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional, es evidente que los niveles promedio de formación de los estudiantes de educación básica en el área de matemáticas son muy bajos. De las lecturas registradas en esta ponencia se desprende que una de las causas fundamentales de un bajo nivel de formación en matemáticas se refiere a la deficiente formación de los docentes en el área. Como mostramos a través de las reflexiones de los autores citadas arriba, una de las maneras de conocer con mayor objetividad las condiciones de la formación de esos docentes es a través de su contraste con las condiciones en que esta tarea se realiza en otros países, de manera que al reflejarse en otras situaciones podamos plantear nuevas interrogantes y proponer otras vías para el estudio de esta problemática.

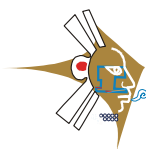
La cuestión que se nos presentó de inicio es ¿a partir de que indicadores es posible hacer una comparación entre países con condiciones socioeconómicas y culturales distintas? Para respondernos esta pregunta recurrimos a la recopilación y análisis de los estudios comparados tanto en materia de formación de docentes como con respecto a la formación de docentes de matemáticas, elaborando un estudio de la cuestión. Primero identificamos y clasificamos los indicadores que los diferentes estudios proponen de manera implícita o explícita. Posteriormente, a partir de una reflexión y de nuestros conocimientos previos en la materia, propusimos otros indicadores que nos parecen relevantes, agrupados en categorías básicas, con lo cual elaboramos un cuadro de indicadores.

Los indicadores propuestos constituyen una herramienta para la indagación de las diferencias y semejanzas entre la formación de docentes de secundaria, tanto como una metodología para profundizar en el conocimiento de nuestro propio sistema de formación. Consideramos que estos indicadores operan como base de investigaciones futuras, tanto para el conocimiento básico sobre la materia como para servir de sustento a la crítica propositiva a las políticas educativas con miras a construir políticas más pertinentes para la mejora de la calidad de la enseñanza de las matemáticas, subrayando el papel de la formación de los docentes en esa área.

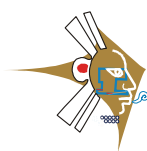


Referencias bibliográficas

- Blömeke, S. (2004). Typology of teacher education systems and their correlation to cultural context factors. Humboldt, University of Berlin, Germany. Disponible en: <http://tedsm.hu.berlin.de/studien/mt21/downloads/ICMI%20Paper.pdf>
- Centro de investigación en educación matemática y ciencia de la Universidad Estatal de Michigan, (2010). Breaking the cycle: an international comparison of u.s. mathematics teacher preparation". Initial findings from the teacher education and development study in mathematics (teds-m) in The United States. Disponible en: <http://www.educ.msu.edu/content/sites/usteds/documents/Breaking-the-Cycle.pdf>
- Chedaybar, E. (2003). Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo. Centro de estudios sobre la universidad. Editores Plaza y Valdez. México. D.F.
- Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En revista en línea de la Organización de los Estados Iberoamericanos, para la educación la ciencia y la cultura. UNESCO OIE. Ginebra. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_AL_ines_dussel.pdf
- Gómez, I. y Planchart, E. (2005). Educación matemática y formación de profesores. Propuestas para Europa y Latinoamérica. Universidad de Deusto. Bilbao. España. Disponible en: http://www.humanitariannet.deusto.es/publica/PUBLICACIONES_PDF/15%20Formacion%20Docentes.pdf
- Murillo, (2006). Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Publicado por la OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.
- PISA, (2009). Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Rico, L. y Cañadas, M. (2008). Estudio TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas. Universidad de Granada. España Disponible en: <http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas13SEIEM/SEIE MXIII-RicoGomezCanadas.pdf>



- Sánchez, H. (2004). La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México. Tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación. Universidad Iberoamericana. México D.F.
- UNESCO, (1993). Conferencia general. Recomendación sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior. Efectuada en París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/tools/recommendation_cover.shtml
- UNESCO, (1996). Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante. Recomendaciones de la 45ª reunión de la conferencia internacional de educación. Efectuada en Ginebra Suiza. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/45a-reunion-1996.html>
- UNESCO, (1998). Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación. Ediciones UNESCO. Impreso en España por Ibera Grafic.
- Vaillant, D. (2009). La formación de docentes de matemática: reveladores hallazgos. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.preal.org/Grupo3NN.asp?Id_Noticia=215
- Van Daele, Henk (1993). L'education comparée, Press Universitaires de France, Paris.
- Villalpando, J. M. (2001). Pedagogía comparada. Tercera edición. Editorial Porrúa. México.
- Windham, D. (1994). Educación para todos: las condiciones necesarias. Monografía III. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Publicado por la UNESCO. Francia.





Docentes normalistas, representaciones sociales de la práctica educativa.

[REGRESAR](#)

María Teresa Reyes Ruiz^{*}

Resumen

Lo que se aborda en esta ponencia es resultado de la investigación *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal* (Reyes, 2009). Investigación en la que se indaga y da cuenta de las representaciones sociales que guían la práctica educativa de los docentes normalistas en el espacio cotidiano de la escuela normal. A partir de la teoría de las Representaciones sociales planteada por Serge Moscovici (1979). Planteamiento teórico que permite comprender que la práctica educativa de los docentes normalistas se orienta por representaciones sociales compartidas en el espacio de la escuela normal. Lo que hace posible que el individuo o grupo se posicione respecto de lo que piensa y actúe en consecuencia como se lo demandan las relaciones establecidas por su entorno. Se optó por realizar una investigación sobre representaciones sociales, dado que éstas son guías para la acción, orientadoras del sentido que tiene la práctica educativa. Sin esperar una completa correspondencia entre representación y práctica, lo cierto es que la segunda marca el sendero que sigue la primera, especialmente el sentido que los actores le adjudican. Un maestro con cinco años de servicio puede realizar la misma práctica educativa con los jóvenes que aquella que realiza un maestro con veintinueve años de servicio. No obstante, el sentido de las acciones que uno y otro despliegan es lo que puede cambiar.

Palabras clave: Representaciones sociales, práctica educativa, docentes normalistas.

Social representations of educational practice

Abstract

We present the results of the research “Social representations of educational practice” resulting from the doctoral studies in pedagogy in FFyL / UNAM. In which we investigate and report about the social representations that guide educational practice of teachers in the everyday life of the teacher training colleges.

^{*} mtreyes2005@yahoo.com.mx, mtreyes2005@live.com.mx

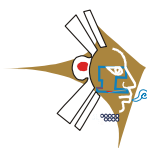
The theoretical reference which supports the research is the Theory of Social Representations, raised by Serge Moscovici (1979). Theory that emphasizes the understanding of knowledge process of the individual or group of individuals with respect to the surrounding world and how they are able to develop a way of thinking and locate in the world, therefore allow them to produce a representation of what comes from abroad. We took up the multi-methodological proposal of Jean Claude Abric, which involves the use of associative and interrogative methods in the gathering of the elements of social representations; in this case we used the associative letter, questionnaire and interview. It was decided to conduct this research on social representations, since these are guides for action, guiding the direction that has educational practice. Without waiting for a complete correspondence between representation and practice, it is certain that the second mark the path that follows the first, especially the sense that actors impute. A teacher with five years of service can accomplish the same educational practice with youths that a teacher with twenty-nine years of service. However, the meaning of the actions that one and the other are deploy is what might change.

Introducción

El contexto de regionalización y globalización económica exige de las naciones en desarrollo cambios significativos en los sistemas educativos a nivel mundial. Por lo que se observa una reactivación de la investigación particularmente de la educación básica y el tema de la calidad y su mejoramiento. En donde el papel central son los educadores, en la expansión y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza a través de diversas reformas educativas.

En nuestro país, concretamente la educación normal ha iniciado esos procesos en la década de los 90: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), da inicio a la revisión y modificación del Sistema Educativo Mexicano; Descentralización de los servicios para la formación de docentes (1992); La Ley General de Educación (1993), redefinió las atribuciones de los estados y la federación en materia de formación docente; El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (1996); La consulta nacional para definir y establecer una política integral de formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica (2003); Modificación de los planes de estudio de las licenciaturas primaria (1997), preescolar y secundaria (1999), educación física (2002); Reforma de la educación secundaria (2006); la Alianza para la educación (2008) y los efectos de la organización sindical (SNTE), entre otros.

Reformas educativas en las que el docente ha sido una figura nodal, ya que se ha creído que de su preparación y de la calidad del servicio que ofrece depende la calidad de la



educación. Sin embargo ¿qué se sabe de estos docentes, qué conocimiento se tiene de las condiciones de trabajo, de las prácticas que los docentes llevan a cabo en el entorno escolar, de los problemas que enfrentan, del espacio que ocupan, de las relaciones e interacciones que se dan al interior del mismo, en fin de su quehacer cotidiano en la particularidad de las posibilidades de la vida escolar?

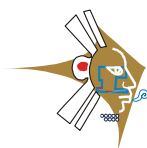
Estadísticas de nivel nacional y estatal (SEP, INEGI, ANUIES), brindan información del total de: profesores, directivos, grupos atendidos, alumnos por ciclo escolar; datos que no dan cuenta de un espacio de creación y recreación de la vida escolar, del ámbito en el que se desarrollan, de un conocimiento con mayor precisión de las características o rasgos culturales de esta población, tales como: formación profesional, escolaridad, trayectoria laboral, bagaje cultural, costumbres, hábitos, visión del mundo y creencias, que tienen que ver con una serie de prácticas en lo cotidiano, del grupo que las ejerce.

La sistematización de una década de investigación informa del docente de la educación normal y de la Universidad Pedagógica Nacional, en el estado de conocimiento *Sujetos, actores y procesos de formación*. En el campo temático “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar” se dice que las representaciones sociales de las prácticas educativas en el espacio de la cotidianidad de la escuela, está entre los “...objetos de conocimiento que anteriormente eran olvidados, o bien no se visualizaban desde las ópticas conceptuales y metodológicas imperantes” (Piña, 2003: 113) al mismo tiempo que se destaca que ha sido poco abordado en el nivel educativo de la educación normal.

Problemática

La problemática se sitúa en la comprensión de las Representaciones Sociales (RS) de la práctica educativa de los docentes de la educación normal, ya que como se vio anteriormente se tiene escasa información al respecto de lo que opinan, piensan, creen, sobre el entorno de trabajo, de la actividad educativa que realizan en el quehacer cotidiano de sus escuelas normales.

Práctica educativa que para esta investigación comprende las diversas acciones educativas, “acción” como conducta humana, ya sea un hacer externo o interno, un omitir o permitir, siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo,



“...acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1992: 5).

El hecho educativo implica una acción sobre otros, con fines y propósitos específicos, “...es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental...” (Sacristán, 1998: 35). Práctica educativa que se conforma de diversas actividades intencionales, conscientes e inconscientes, sustentadas en esquemas teóricos previos, explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales. Por lo que se abordan las representaciones respecto de: función docente, formación y actualización, reuniones de trabajo, evaluación de la docencia, ceremonias cívicas, grupo de compañeros y sindicato.

Propósito y universo de estudio

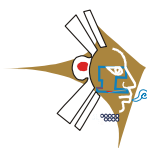
Propósito ha sido dar cuenta de las representaciones sociales de la práctica educativa de un grupo de docentes de la educación normal; cuyo objeto de investigación fueron las siguientes escuelas normales públicas ubicadas en el DF: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Superior de Educación Física y Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

El grupo de docentes normalistas de estudio se compone de 65 docentes, 28 hombres y 37 mujeres; 19 de la Normal de educadoras; 19 de Educación Física y 27 de la Nacional de Maestros. Su formación de origen es, cincuenta de ellos cuentan con normal básica o superior; cinco con licenciaturas afines a las ciencias sociales; cuatro con licenciatura en pedagogía; cuatro con licenciatura en educación física; un licenciado en educación preescolar y otro en ciencias de la salud.

Los años de servicio: ocho de 5 a 10, diecinueve de 10 a 20, veintidós de 20 a 30 y catorce de más de 30 años. Es una población urbana, permanece la feminización de la profesión; ingresan a laborar en las escuelas normales a partir de invitaciones de la autoridad; son docentes de tiempo completo y nombramiento de base; su función prioritaria es la docencia; es una planta docente que está envejeciendo y en retiro.

Referente teórico y metodológico

El referente teórico en el que se apoya la investigación es el de la Teoría de las



Representaciones Sociales, planteada por Serge Moscovici (1979). Teoría que pone el acento en la comprensión del proceso de conocimiento del individuo o grupo de individuos con respecto del mundo que le rodea y de cómo éstos son capaces de desarrollar una forma de pensar y situarse en el mundo, es decir capaces de elaborar una representación de lo que les viene del exterior.

Las RS poseen un carácter social dado que en ellas se encuentran contenidas tres dimensiones, que se retomaron para esta investigación:

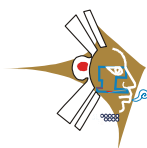
- ❖ Actitud. Es la orientación global del sujeto o grupo en relación con el objeto de representación, organizada de manera diversa según las clases y las culturas.
- ❖ Información. Se refiere a la organización de los conocimientos que tiene el sujeto o un grupo con respecto del objeto de representación
- ❖ Campo de representación o imagen. Es el contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

En ese sentido el transcurrir de la vida cotidiana en que el individuo o grupo despliega su actuar, está plagado de RS que circulan en las comunicaciones a través de conversaciones, discursos, documentos escritos y las mismas acciones de los semejantes, que hacen posible que ante ello, el individuo o grupo se posicione respecto de lo que piensa y actúe en consecuencia como se lo demandan las relaciones establecidas en su entorno.

Espacio expresado por una cultura de la enseñanza, definida por creencias, actitudes, comportamientos, normas, reglas, valores, ritos, organización del trabajo y mecanismos de integración de sus miembros. Que deja ver las particularidades de la comunidad que los ejerce, conforme a la estructura interna del espacio de la escuela normal definido por el ejercicio particular de una práctica educativa articulada a una o diversas RS de la misma.

Se retomó la Teoría de las Representaciones Sociales por considerar que en la comprensión de las acciones y motivos que llevan a los docentes normalistas a realizar su práctica educativa es indispensable reconocer el conjunto de conocimientos que la organiza y da forma; y porque dicha teoría hace énfasis en indagar y comprender lo que manifiestan los individuos en ese entramado de conocimientos y referentes sobre algo o alguien, su práctica.

Conocimiento que orientan su acción y que no es posible deducir de los decretos gubernamentales, de las reformas educativas o documentos oficiales que enmarcan su tarea



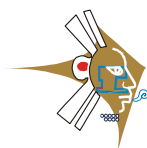
docente. Por lo que se indagó en torno de las representaciones sociales de su práctica educativa concerniente a la función docente, la formación y actualización, las reuniones de trabajo, la evaluación de la docencia, las ceremonias cívicas, el grupo de compañeros y el sindicato. Así se delimitaron siete prácticas educativas de muchas otras que pueden apreciarse en el trabajo cotidiano del docente normalista. Prácticas educativas que dieron origen a siete términos inductores que facilitaron la recolección de la información mediante la carta asociativa.

El acopio de la información de campo se realizó mediante las herramientas metodológicas propuestas por Abric (2004), que posibilitan detectar los elementos constitutivos de la RS sobre el objeto representado. Metodológicamente la recolección de los elementos que la conforman se constituye en una prioridad que determina el valor de los estudios sobre las representaciones debido a que se interpretan las expresiones discursivas o figurativas que el individuo elabora sobre algo o alguien. Así Abric propone como métodos de recolección dos tipos:¹

- Los métodos interrogativos consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta el objeto de representación en estudio, expresión que puede ser verbal o figurativa. Las herramientas metodológicas del método interrogativo son la entrevista, cuestionario, tablas inductoras, la aproximación monográfica, dibujos y soportes gráficos.
- Los métodos asociativos, también incluyen una expresión verbal, menos controlada y por ello más espontánea que está relacionada con el objeto de representación que se investiga. Las herramientas metodológicas del método asociativo son la asociación libre y carta asociativa.

Métodos que se conjugaron con la intención de recortar o profundizar en la información proporcionada por los individuos que emiten la representación social sobre el objeto representado, en ese sentido retomamos de los primeros, las herramientas metodológicas correspondientes al cuestionario y la entrevista y de los segundos, la carta asociativa. Al respecto en esta ponencia sólo se incluyen los resultados obtenidos en la carta asociativa, por considerarla una innovación en el acopio de información de campo.

¹ No se pretende abundar en cada una de las posibilidades metodológicas que Abric (2004) propone para la recolección del contenido de las representaciones sociales; para obtener información al respecto, se puede revisar su obra denominada *Prácticas sociales y representaciones*, concretamente el capítulo tres que se refiere a la metodología.

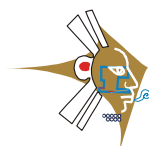
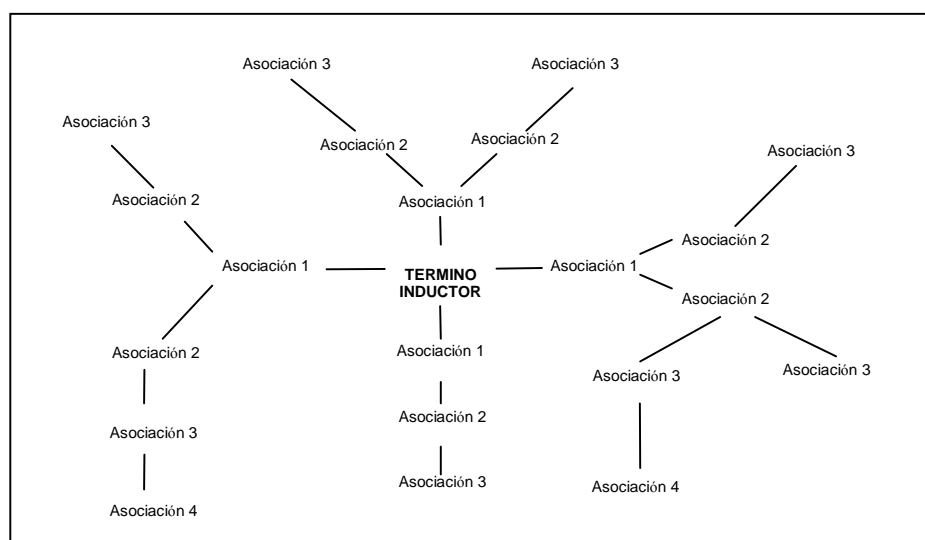


La Carta asociativa, se refiere a la producción de asociaciones libres a partir de un término inductor o una serie de términos inductores, dinámica que consiste en tres fases. Abric (2004) destaca que en la utilización del método asociativo se puede obtener más de tres series de elementos asociativos; sin embargo, enfatiza en que la experimentación con dicho método demuestra que es difícil ir más allá de tres fases.

Durante la primera fase, de producción de elementos asociativos, se plantea al individuo un término inductor (en lo subsecuente TI), éste es un vocablo que se constituye en un detonador de ideas respecto del objeto de representación, en seguida se pide al sujeto que genere una serie de asociaciones que le susciten el término inductor. Durante la segunda fase, se indica al mismo individuo produzca una segunda serie de términos que le sugieran la relación entre el término inductor y la primera serie de asociaciones que ha producido, hasta conseguir una tercera fase en la que el mismo individuo elabore una tercera serie de términos que le susciten la asociación entre el término inductor, la primera y segunda series de asociaciones.

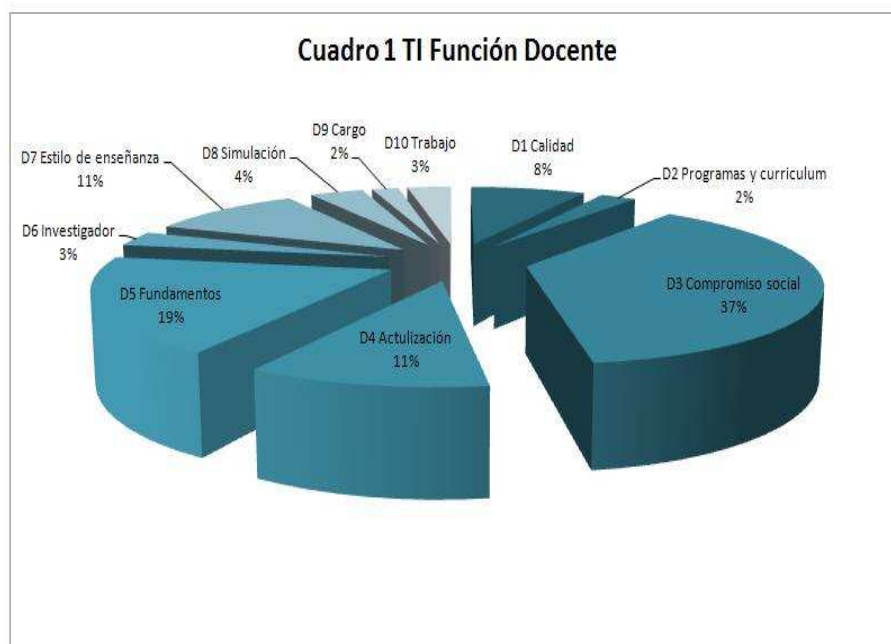
Lo que el individuo ha producido es una Carta asociativa, que contiene los elementos que conforman su RS, carta en la que el sujeto deja plasmado su concepción mediante una serie de asociaciones, cuyo aspecto gráfico se muestra en el Cuadro 1. En el que se observa una a una las secuencias asociativas. Como ejemplo hemos organizado las asociaciones a partir de un número ilustran cómo podrían irse produciendo las asociaciones durante las tres fases de producción en las que se pide colabore el individuo con respecto del objeto de representación.

Cuadro 1 Carta asociativa

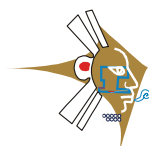


Los resultados se analizaron a partir de las dimensiones de la representación social, la información se organizó de acuerdo con el orden de los siete términos inductores que hicieron las veces de acción componente de la práctica educativa. Así de los elementos constitutivos de la representación social de la práctica educativa de los docentes normalistas obtenidos se puede decir que permiten vislumbrar dos tendencias valorativas, una positiva y otra negativa. Que da lugar a la conformación de dos subgrupos al interior del grupo de docentes objeto de estudio.

Se observa que en un grupo permanece la idea de vocación como un motivo para haber elegido dedicarse a la docencia, misma que sigue siendo la tarea fundamental a la que se dedican, valorada positivamente desde una concepción de compromiso social, frente a otra concepción emergente que la ve como desempeño académico. (Cuadro 1 TI función docente).

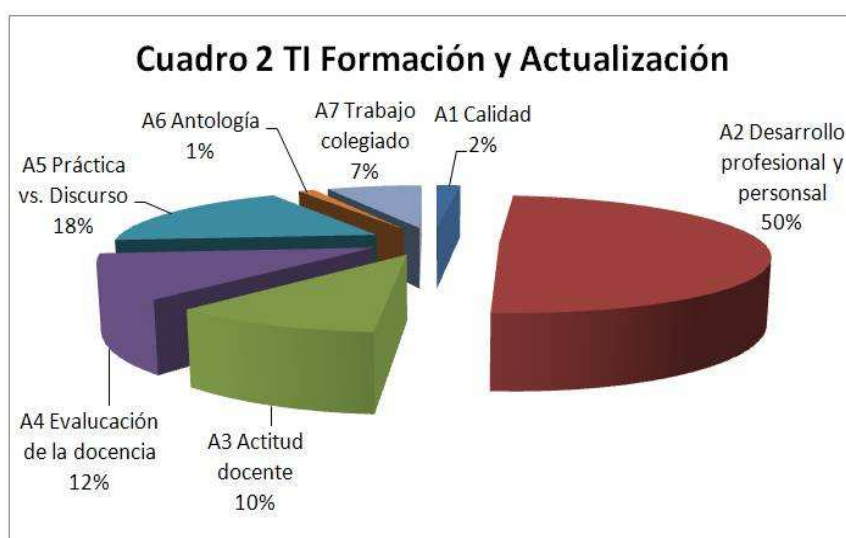


Así, la participación académica es vislumbrada por un grupo mayor de la muestra como un deber ser, que implica responsabilidad y compromiso institucional; frente a un grupo menor que la considera un compromiso personal que no sólo se realiza en la escuela normal, sino que trasciende lo institucional, que forma parte de la vida del docente. Participación académica que se circunscribe a expositor de curso; elaborar programas o

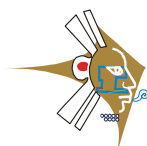


planes de estudio; investigación en el área de trabajo; elaborar materiales didácticos o antologías de la asignatura que se imparte; de lo que se deriva que la vida académica en la escuela normal queda subsumida a las actividades estrechamente relacionadas con la docencia, ya que sólo se realiza una de las funciones sustantivas de la educación superior.

Los docentes normalistas que a pesar de reconocer un peso fundamental a la formación y actualización, no reportan estar involucrados en ello, menos de la mitad de la muestra refiere estar incluido en un proceso ya sea de formación o actualización. No obstante emiten valoraciones positivas y proveen información de lo que consiste la tarea de formarse y actualizarse en la escuela normal; por otra se manifiestan una actitud de responsabilidad compartida entre ellos y la institución. (Cuadro 2 TI formación y actualización).

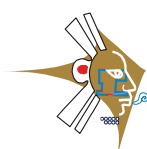
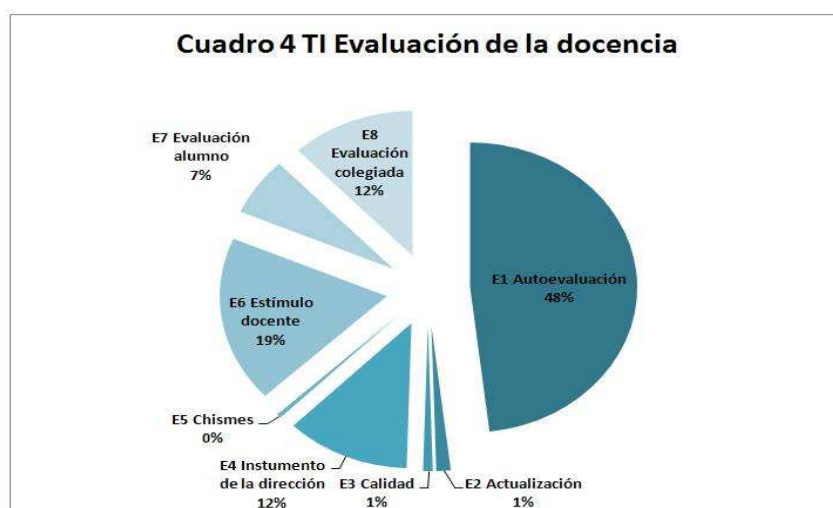


En cuanto a la las reuniones de trabajo los docentes normalistas tienden a homologarlas con lo que en las escuelas normales está constituido como el Colegio, en donde para ellos se intercambian saberes, se comparten aprendizajes, se fomenta el compañerismo, la tolerancia y el diálogo académico. (Cuadro 3 TI reuniones de trabajo).

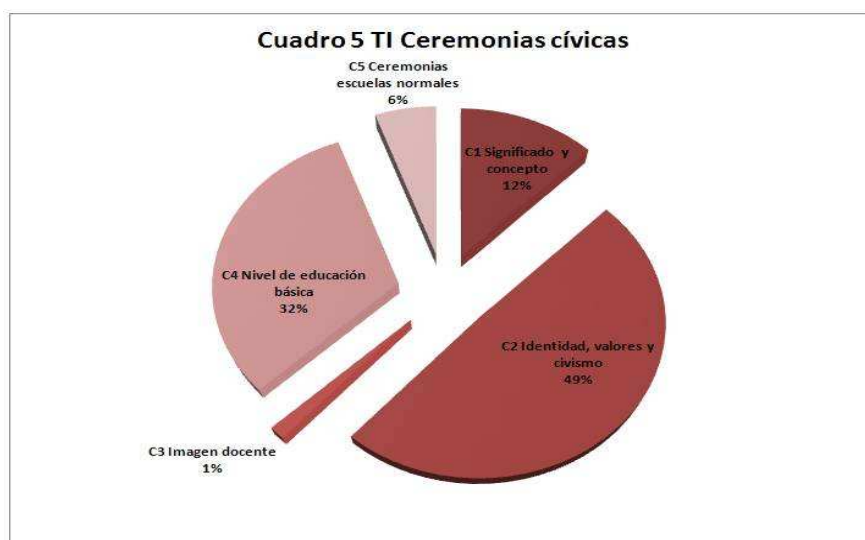




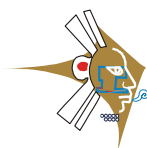
Los docentes representan la evaluación como necesaria en su propia docencia y la que realizan a sus alumnos en la mejora de su desempeño; descalifican la evaluación que la autoridad educativa realiza a través del programa de estímulo docente, ya que lo perciben como un proceso que beneficia a un grupo mediante un estímulo económico, pero que al mismo tiempo fomenta el deseo de superación profesional, mismo que no se ve reflejado en el desempeño docente en el aula. (Cuadro 4 TI evaluación de la docencia).

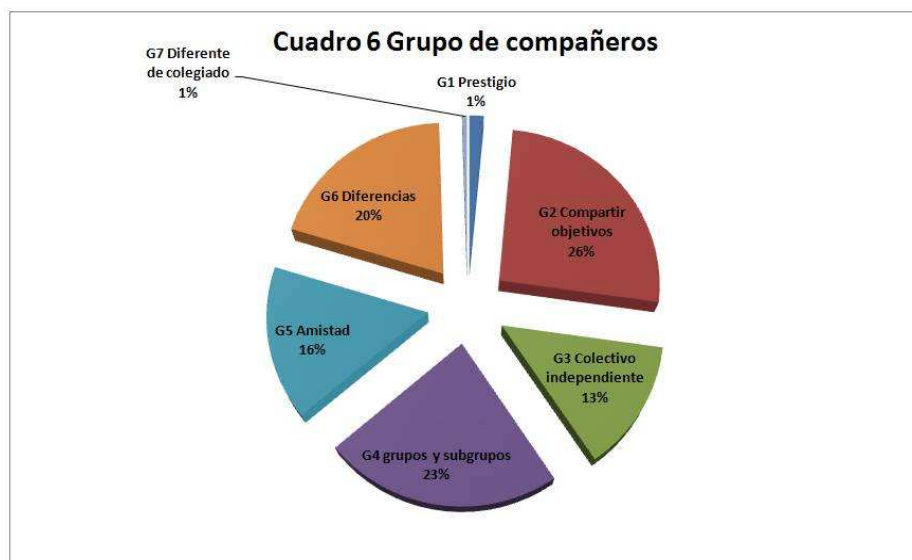


Los docentes objeto de la investigación a su vez se conforman en tres grupos en la emisión de su representación respecto del compañeros, el primero se lo representa a partir de lo emocional, al considerar que los grupos de compañeros se establecen por lazos de amistad que van más allá del espacio laboral; el segundo se lo representa como grupos de compañeros, un colectivo que comparte intereses de trabajo académico, en el que la finalidad es el diálogo sincero; y un tercer grupo se lo representa a partir de diferencias ideológicas, profesionales y de formación, en una dinámica negativa dado que limitan el trabajo por la falta de compromiso que les caracteriza. (Cuadro 5 TI grupo de compañeros).



Un grupo amplio de docentes se representa positivamente la realización de ceremonias cívicas que se traducen en una extensión del espacio educativo fuera del aula, en el que los alumnos en formación aprenden a preparar y desarrollar una ceremonia cívica que como profesores en activo habrán de realizar, frente a un grupo menor que se las representa negativamente como acción de educación básica, que contribuye a la imposición ideológica y la distorsión de la realidad creando una falsa conciencia y promoviendo la veneración simbólica y un acto de rutina, ante lo que proponen que la ceremonia cívica debiera eliminarse o bien modificarse. (Cuadro 6 TI ceremonias cívicas).





En cuanto al sindicato se observa que los docentes normalistas en un gran porcentaje se lo representan como una entidad innecesaria en la escuela normal, frente a un grupo reducido que se lo representa como necesario para la defensa de los derechos de los maestros. (Cuadro 7 TI sindicato).



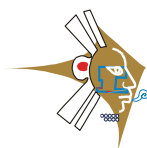
Conclusiones

En general las representaciones sociales que los docentes normalistas emiten, generan dos grupos. La particularidad estriba en que pueden transitar entre uno y otro según sea lo que quieren expresar de su práctica educativa, es como una moneda de dos caras, una que muestra los pros y la otra los contra de algo a partir de valoraciones. Sin embargo éstas ya sean positivas o negativas están determinadas por una valoración más amplia, que al parecer permea la visión del docente normalista, el deber ser de la función social, que a su vez deja percibir una visión sutil que quiere emerger y que de alguna manera se deslinda de ésta, el desempeño académico.

Representaciones que circulan sin apenas percibir las, permanecen en el universo cotidiano, en el trato diario, en los encuentros con los compañeros de trabajo; en las aulas durante el intercambio con los alumnos; en la charla informal y formal con otros docentes; a través de los discursos, del lenguaje, oral o escrito. Así a la representación social del docente normalista corresponde una realidad y una práctica educativa, conjunto de expresiones dinámicas dado que su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio.

El objeto representado se ofrece en un campo de representación que dota de información concreta y circunscrita a las proposiciones que aluden al objeto de representación en la escuela normal y lo que en ella ocurre, que les provee de diversos canales de información como: los programas y planes de estudio; las conversaciones que los docentes tienen con sus compañeros y autoridades en las reuniones formales e informales; informaciones que les vienen del exterior mediante comunicados oficiales de las instancias gubernamentales a las que pertenecen como entidad educativa; las informaciones emitidas por la entidad sindical que media su situación contractual con el Estado que los emplea; la información que producen los especialistas e investigadores sobre los mismos normalistas o bien de diversos aspectos educativos; en fin de los diversos actores que la atraviesan.

Información que al ser retomada por los docentes normalistas, les permite formular o bien reformular representaciones sociales sobre lo que implica su quehacer. Representaciones que les son provistas por el campo de representación del cual retoman el conocimiento o información que se tiene a la mano, al alcance de manera inmediata. Lo que se recibe se somete a la transformación, a la reformulación, por lo que se convierte en un conocimiento que la mayoría de los docentes emplea en el desempeño de su práctica educativa.



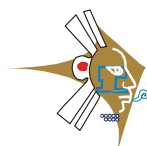
La información que poseen, se refieren a lo que “conocen y saben” de las funciones que la escuela normal establece para la realización de las tareas asignadas en la formación de docentes, ya sea de educación preescolar, primaria o educación física. Ese “conocen y saben” se expresa en un “así se hacen las cosas, porque así me enseñaron, así lo hago”; aspecto que se ve en estrecha relación con el mandato que subyace a todos los documentos oficiales que dan marco a la función docente y que los mismos docentes normalistas identifican con el deber ser de la profesión, ligada a la función social.

Así la muestra objeto de estudio se divide en dos subgrupos, a partir de valoraciones que se ven determinadas por el lugar que se ocupa en la escuela normal y por la información que provee el campo de representación. Valoraciones tanto positivas como negativas, que mantienen a partir de creencias, ideales, críticas y propuestas; según les sean originadas por el mismo entorno educativo.

Una variante en la actitud asumida ante el cumplimiento de la normatividad que rige la función docente es que se perfila un grupo, aunque pequeño es significativo, que piensa de otra forma y plantea que las cosas debieran ser como ellos las proponen modificar. Que se expresa en ese margen de libertad que permite la reflexión de la práctica educativa y que algunos de los docentes emiten en sus discursos, lo que permite observar que hay quienes luchan por democratizar a la organización sindical de su escuela; quienes se oponen a la implantación de un plan de estudios o quienes proponen la conformación de grupos académicos independientes.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude (Coord.) (2004) *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 227p.
- Gimeno Sacristán (1998) *Poderes inestables de la educación*, Madrid, Morata, pp. 34-35.
- Moscovici, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 366p.
- Reyes Ruiz, María Teresa (2009) *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal*, tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL, Universidad Nacional Autónoma de México.



- SEP (2003), “La visión de la educación básica y el perfil de los maestros” en Cuadernos de discusión 1 *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, México, SEP, pp. 11-18.
- Weber, Max (1999), “1. Conceptos sociológicos fundamentales” en *Economía y sociedad*, México, FCE, pp. 5-15.





Papel de la universidad en la formación maestros: retos y alternativas frente a políticas públicas

[REGRESAR](#)

*Sonia Gómez Benítez**

Resumen

Como posible medida para contrarrestar la creciente tasa de desempleo en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 1278 o Estatuto de Profesionalización Docente que define como Profesionales de la Educación no solo a las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior, sino también a los profesionales con título diferente. Es decir, para ser maestro en Colombia, no necesariamente hay que ser licenciado titulado. ¿Qué hacer ante esta realidad?, ¿desaparecerán las Facultades de Educación? En virtud, entonces, a las nuevas políticas públicas, la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander enfrenta la crisis en la formación de maestros del futuro en Colombia con varias estrategias: a) proceso de reforma de sus programas de formación de maestros en pregrado, b) fortalecimiento de las alianzas con las Escuelas Normales de la región, c) fortalecimiento del programa de acreditación pedagógica para profesionales no licenciados, d) programa de formación permanente de maestros en ejercicio, e) fortalecimiento del programa de Maestría en Pedagogía para profesionales vinculados al sector educativo, f) la práctica pedagógica integral.

Palabras claves: formación de maestros, profesionalización docente, políticas públicas

* Licenciada en Idiomas de la Universidad Industrial de Santander; Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y Literatura, de la Universidad Santo Tomás, y Magister en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente Investigadora y directora de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander, Colombia.

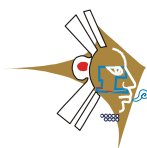
Introducción

Entenderemos por prácticas educativas todas las acciones que el educador, como actor social, pone en marcha como mediador de las dinámicas de aprendizaje de los demás y de sí mismo en una situación sociocultural. Así, las prácticas educativas son naturalmente intersubjetivas y atañen no sólo al desarrollo cognitivo, sino también afectivo y social de las personas implicadas y situadas culturalmente (Rosales, 2008)

Colombia, país conformado por amerindios que constituyen la población nativa; españoles y europeos, y los africanos traídos a América como esclavos en el siglo XVII, cuenta con una muy diversa geografía que abarca desde las zonas más cálidas en sus costas pacífica y atlántica, pasando por la zona montañosa o andina, hasta los llanos más espectaculares del planeta. En este país multicultural, por su raza, por su gente, por su territorio, muy propias particularidades trazan las marcas congénitas del maestro.

Así, colonizados por españoles, su religión y sus representantes siempre ejercieron control sobre las actuaciones de los pobladores, incluyendo a los maestros de la naciente Colombia. Martínez Boom, Castro y Noguera (1989), relatan que los planes de escuela o de estudio o reglamentos no eran escritos por los maestros sino por el cura del pueblo o por algún funcionario del cabildo local. Con este hecho, queda señalada la dependencia que el maestro tiene, desde su misma aparición, de otros intelectuales. Dependencia manifestada no sólo en la elaboración de los planes y reglamentos, sino además, en la recomendación que debía obtener del cura sobre su condición de cristiano viejo y sujeto virtuoso, requisito indispensable para su nombramiento.

Los maestros, para aquel entonces, eran sujetos que andaban por las estancias pretextando enseñar a leer y escribir a cambio de un huevo, una vela o un pan semanal. El virreinato, entonces, se dio a la tarea de controlar y vigilar a estos sujetos mediante el establecimiento de exámenes para otorgar el respectivo título o para nombrar en propiedad la vacante de una escuela. En ausencia de instituciones dedicadas a la formación de maestros, el manual de enseñanza condensó los fundamentos y sentó los límites de lo que un maestro de primeras letras debía saber para ejercer su oficio. De otra parte, cuenta Martínez Boom (1989), toda la vida el maestro la pasó escribiendo múltiples cartas al “superior gobierno” en busca de una pequeña recompensa por su arduo y esmerado trabajo. Lastimosa verdad que ha trascendido las épocas, la vida del colombiano hasta nuestros



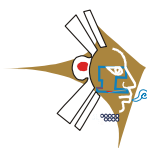
tiempos, cuando a cambio de no encontrar otro empleo, otro trabajo, se opta por desempeñarse como *maestro*. La historia no ha cambiado mucho.

El Problema

Normas legales y políticas públicas señalan los lineamientos hacia una nueva misión del maestro y de las instituciones formadoras de formadores. Esto ha obligado a las instituciones comprometidas en la formación de los maestros a formular diversos intentos por reformar las escuelas normales, las facultades de educación, y los programas de capacitación y actualización. Entre ellas se encuentran: La Constitución Política de 1991, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, La Misión de los Sabios, El Plan Decenal de Educación, la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y la Ley 30.

La Constitución de 1991 exige un replanteamiento general del país al concebirlo como un Estado Social de Derecho, descentralizado, pluricultural y multiétnico, lo cual repercutió en todas las esferas del poder, incluida la educación, como lo evidencian los artículos 67 y 68 de la Carta Magna que presentan los fines generales del Estado en materia educativa. Deriva de los artículos 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia, la descentración educativa promulgada por la ley 115 de 1994, la cual orienta la participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones de educación y exige que la enseñanza esté a cargo de personas con reconocida idoneidad ética y pedagógica. Así mismo, la ley promueve Proyectos Educativos Institucionales como evidencia de la autonomía escolar en la búsqueda por mejorar y concretar la calidad de la Educación en su entorno. En suma, a partir de políticas públicas nacionales, a las Instituciones educactivas se les reconoce autonomía y al maestro se le libera de su papel de simple “transmisor” de conocimiento y de directrices emanadas del Estado. Es más, cada normativa, generó desarrollos y propuestas que progresivamente consolidaron el Sistema de Formación de Educadores y cuyo fin no es otro que el de asegurar la formación integral del Educador mediante la organización de novedosas experiencias curriculares, el fortalecimiento de la investigación pedagógica, la consolidación de las comunidades académicas y el desarrollo de programas de extensión y Proyección.

Vista así las cosas, la Facultad de Educación de la Universidad Industrial de Santander, tendiente a responder a estas exigencias de ley, desarrolla planes curriculares acordes con las necesidades educativas regionales y nacionales, con el fin de acrecentar los valores ciudadanos, profesionales, disciplinares e investigativos que orientan el desarrollo



del país desde la docencia y la pedagogía; estos aspectos reflejan, no sólo las directrices gubernamentales, sino también los preceptos del Proyecto Educativo Institucional de la UIS (Universidad Industrial de Santander) y que se convierten en el referente obligado para la consolidación de nuestra misión y visión formadora. Todas las nuevas propuestas exigen una revisión profunda de los modelos teóricos que han inspirado la formación de maestros y maestras, e invitan al abandono de prácticas rutinarias que han desembocado en resultados realmente decepcionantes en las Pruebas de Estado de la Calidad de la Educación en Colombia y en pruebas internacionales como la Pisa.

En este contexto, el Decreto 1278 de Junio 19 de 2002 que expidió el Estatuto de Profesionalización Docente, en su artículo 3 define como Profesionales de la Educación no solo a las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior, sino también a los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. En consecuencia, para el ingreso al servicio educativo estatal, a partir de la vigencia de este decreto, se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o, poseer título de normalista superior. En ambos casos tendrá el aspirante que superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación. Quienes posean título de normalista superior expedido por una escuela normal superior reestructurada, expresamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional, podrán ejercer la docencia en educación primaria o en educación preescolar.

Ante la mirada de un maestro “profesional” es decir, un docente con competencias profesionales, un maestro enfrentado a la globalización y la competitividad, la profesionalización docente en Colombia afronta un grave riesgo. El maestro pasa a ser un recurso profesional del que interesa solo su desempeño y capacidad operativa con lo que se despoja al maestro de su condición de intelectual de la pedagogía y de sujeto de saber. Así, Frente a una política del conocimiento especializado, habrá que redefinir la esencia misma del estatuto social y conceptual sobre el maestro, en la medida en que modifica de modo fundamental los programas académicos de formación de maestros y profesionales, el tipo y el carácter de institución de formación, la titulación, la certificación y la capacitación en ejercicio, llegando a afectar las relaciones laborales, salariales y organizativas del maestro (Boom, 2000).



Retos y Alternativas

¿Qué hacer ante esta realidad?, ¿desaparecerán las Facultades de Educación en Colombia? En virtud, entonces, a las nuevas políticas nacionales, la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander enfrenta la crisis en la formación de maestros del futuro en Colombia con varias estrategias: a) proceso de reforma de sus programas de formación de maestros en pregrado, b) fortalecimiento de las alianzas con las Escuelas Normales de la región, c) fortalecimiento del programa de acreditación pedagógica para profesionales no licenciados, d) programa de formación permanente de maestros en ejercicio, e) fortalecimiento del programa de Maestría en Pedagogía para profesionales vinculados al sector educativo, f) la práctica pedagógica integral.

La Reforma de los programas de Formación de maestros

La Escuela de Educación de la UIS, de la Facultad de Ciencias Humanas, desarrolla dos programas de formación de futuros docentes: uno, la licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana; otro, la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Es decir, para la Escuela de Educación es importante la formación del maestro de básica, o sea del maestro de preescolar, primaria y secundaria hasta noveno grado.

De esta forma, la universidad le apunta a uno de los objetivos del Milenio, *lograr la enseñanza primaria universal*. La UNESCO, en el 2008 presentó un informe del seguimiento de la Educación Para Todos –EPT, donde se aprecia que el objetivo de enseñanza primaria universal todavía es una meta lejana. En este informe se propone que para el seguimiento de los progresos realizados hacia la EPT es importante hacer un balance de la enseñanza secundaria, ya que en estos momentos en que va en aumento el número de alumnos que terminan sus estudios primarios, la demanda de enseñanza secundaria crece, pues no es posible alcanzar ninguno de los objetivos de la EPT sin disponer de un cuerpo docente suficientemente numeroso y bien formado. Entre 1999 y 2005, el número total de maestros de primaria aumentó en un 5%, es decir a un ritmo algo más lento que el del número de niños escolarizados. En la enseñanza secundaria, el número total de docentes aumentó en todas las regiones del mundo. Ese aumento se produjo a un ritmo mucho más rápido que en la enseñanza primaria.



Si se tiene en cuenta que en Colombia las metas propuestas en el documento Visión Colombia 2019 guardan concordancia con el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, es de esperar que los resultados del crecimiento en la cobertura de educación básica primaria demanden también un personal docente con una formación adecuada a las necesidades para alcanzar estas metas.

Para lograr el acceso universal a la educación básica y media de buena calidad y los aumentos significativos en la cobertura de educación superior, se requiere esfuerzos orientados principalmente al incremento de un capital humano más capacitado y necesario para el desarrollo del país, acorde con los avances de la ciencia y la tecnología, el sector productivo y la vocación económica de las regiones. En tal sentido, se requieren actualizaciones y ajustes al Plan de Estudio de las Licenciaturas en Educación Básica con el fin de flexibilizar los currículos y armonizarlos con los de las Escuelas Normales para facilitar la profesionalización de los docentes de educación preescolar y primaria y darle continuidad a los niveles de formación requeridos por la comunidad.

Con base en una investigación de la Universidad de los Andes, el periódico El Espectador (2011) publicó un titular que decía: *El 10% de los colombianos menores de 15 años dejan de estudiar en primero de primaria*. Una situación que tiene en alerta a los educadores, ya que en este grado adquieren las competencias de lectura y escritura. Creencia generalizada muy alejada de la realidad si tenemos en cuenta que las competencias de lectura y escritura van muchísimo más allá de la adquisición de un código escrito. Con la sola habilidad para identificar códigos lingüísticos una educación no puede darse por terminada; para ser miembro activo y productivo de la sociedad los ciclos de formación completos permiten el desarrollo de competencias sólidas bajo procesos de enseñanza serios y de alta calidad que mínimo, como lo indica la ley, debe ser de 10 años. En este panorama desalentador para los y las jóvenes colombianos disminuyen sus oportunidades para el trabajo, el empleo, el ingreso y para su participación como personas críticas y activas políticamente, es decir, como personas transformadoras de su propio entorno.

La reforma de los programas de formación de maestros busca reevaluar los propósitos de formación a la luz de la configuración cultural de nuestro país. Un maestro con conciencia que pertenece a un país diverso. La contribución más importante que, sin duda, hace la educación superior al sector de la educación primaria consiste en garantizar que se forme a un número suficiente de profesores para satisfacer las necesidades del país, y que se reciclen los que ya lo son. Aquí la Escuela de educación de la UIS juega un papel protagónico. La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento



clave del desarrollo sostenible, la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI que se han visto afectados por una rápida mundialización.

De esta forma, la universidad responde al reto de formar profesionales de la educación en competencias. Nuevas configuraciones culturales, la globalización, las ciencias de la tecnología y la información obligan a formar maestros para la comunicación, la interacción, la lectura crítica, ambientes de aprendizaje. Ser maestros hoy requiere de personas que han transformado su manera de pensar, de relacionar y de interactuar con el conocimiento. Es en contexto y para el contexto que se requieren los maestros de hoy. La Universidad, para este caso, propone organizar el currículo de tal forma que permita al maestro integrar las disciplinas alrededor de problemas de contexto o campos de formación. De esta forma, el perfil de maestro que se quiere formar es uno que sea capaz de leer en contexto para que pueda reflexionar y promover soluciones completamente situadas.

De otra parte, la reforma de los programas de pregrado surgen a partir de una evaluación interna acerca del querer ser, el saber y el ser de nuestros estudiantes y futuros profesionales. Con la reforma se quiere mantener la calidad educativa de la institución y de los programas, reconocida en toda la región. Se prepara estudiantes competitivos en lo laboral frente a políticas públicas que demeritan su formación pedagógica. De esta forma se participa en El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior (SABER PRO), instrumento estandarizado que hace parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia. De cierta manera, una política que se contradice porque el gobierno exige estándares de calidad en la formación de licenciados; sin embargo, permite que cualquier profesional ejerza como maestro. Ante el Ministerio de Educación se cumplen con rígidos requisitos de calidad en una universidad acreditada de acuerdo con lo establecido en el Decreto 3963 de 2009, que formula los objetivos del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior; pero entiéndase que estas pruebas evalúan la calidad de la formación recibida y no a los estudiantes particularmente. La misma universidad aquí se enfrenta a la controversia por la profesionalización docente como se expondrá más adelante.



Alianzas con las Escuelas Normales de la región

Las Escuelas Normales en Colombia preparan maestros para el preescolar y la primaria con un fuerte componente de formación en pedagogía y con currículos acordes a su geografía, a su gente, a sus necesidades, completamente contextualizados, flexibles y pertinentes. Muchas Escuelas Normales forman maestros para que se queden en las zonas rurales de nuestro país, un país que afronta problemas crudos de violencia, pobreza y desplazamiento. Un país que requiere de maestros con vocación además de formación académica. La Escuela de Educación de la UIS, consciente de su papel crucial en este proceso, estableció convenios de cooperación con trece normales de la región, de tal forma que los estudiantes normalistas superiores que cursan cuatro semestres de formación en las Normales, puedan recibir en la universidad su título de Licenciado en Educación básica. La universidad le ofrece al normalista superior la formación disciplinar, en este caso en competencias científicas y en competencias comunicativas. De esta forma, el maestro culmina su preparación en la educación superior en un área específica del conocimiento que le brinda la Universidad.

El equilibrio entre el saber científico y las decisiones pedagógicas y didácticas pueden arrojar resultados positivos en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En los programas de formación docente se tiene claro que existe un triple desafío: por una parte, el que los actores asuman la responsabilidad social del educador, por otra, la formación en el ámbito de las ciencias de la educación y, además de ello, la formación en la disciplina científica que se ocupa del objeto o del conocimiento que el futuro educador mediará ante sus estudiantes Rosales, (2008). Este es el propósito de la reforma.

Programa de acreditación pedagógica para profesionales no licenciados

Corresponde a los aspectos curriculares de la propuesta de formación de los profesionales docentes según el decreto 2035 del 16 de junio de 2005, del Ministerio de Educación. Son propósitos del programa a) Proporcionar fundamentos conceptuales, pedagógicos y didácticos que permitan al docente situar su práctica en el contexto nacional, regional e institucional que facilite su desempeño educativo y el desarrollo de competencias; b) Promover en el docente un actuar ético, reflexivo y personalmente significativo sobre aspectos de la realidad educativa, social, natural y cultural; c) Revisar críticamente las principales propuestas didácticas para que pueda tomar decisiones autónomas acerca de



enseñar y aprender. El programa de formación está organizado para llevarse a cabo en 480 horas; un componente presencial de 240 horas y otro de acompañamiento y asesoría de 240 horas, igualmente.

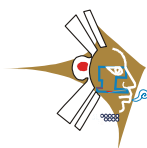
Es un programa que no le da la espalda a la actual situación crítica que afronta el magisterio en Colombia. Si es política del Ministerio de Educación, el nombramiento de profesionales no preparados como maestros, sin conocimientos pedagógicos, sin conocimientos en el campo de la educación; consideramos un deber patrio contribuir a la educación con la formación pedagógica de estos nuevos miembros de la comunidad educativa en la región. La Escuela de Educación les brinda la formación en pedagogía de la que carecen estos profesionales, le ofrece orientación y sólidas reflexiones sobre el quehacer y prácticas del maestro en las aulas. Partimos de la base que estos profesionales aprendieron en la universidad sobre una disciplina con prácticas tradicionales y de educación superior que no es posible replicar en las aulas de la educación básica, con niños con necesidades especiales y de acuerdo a su entorno, muchas veces de violencia, desempleo, pobreza, indiferencia social, etc, situación propia de nuestro país.

Programa de formación permanente de maestros en ejercicio

Conscientes del papel protagónico de las escuelas de educación en el país para la formación de maestros, y acordes con el plan de desarrollo institucional UIS, se pretende:

- a. La vigencia social de la universidad manifiesta en su participación activa en Organismos de planificación regional, en agrupaciones de participación ciudadana para el seguimiento de políticas y programas de desarrollo social y económico, previsto en la visión de la universidad.
- b. La generación de condiciones educativas que permiten elevar la competitividad de la región a nivel nacional e internacional
- c. La formulación de actividades estratégicas relacionadas con la consolidación de la capacidad institucional en materia de extensión y proyección social de alta calidad.

En cuanto al componente misional y de coherencia de la actividad de extensión de la Escuela de Educación con el Proyecto Institucional, la misión y visión de la universidad contemplan:



- a) La orientación de su misión en los principios democráticos, la reflexión crítica, el ejercicio libre de la cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con el mundo externo.
- b) La vigencia social de la universidad manifiesta en su participación activa en organismos de planificación regional, en agrupaciones de participación ciudadana para el seguimiento de políticas y programas de desarrollo social y económico.
- c) La resignificación de la condición pública de la Universidad para responder a la necesidad nacional de formación de alta calidad y pertinencia, generando en su seno los saberes, las actitudes y prácticas innovadoras que permitan pensar y transformar el país y la región con sentido ético y responsabilidad política.

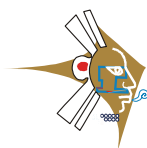
Por tanto, los docentes deben asumir con compromiso y conciencia plena de su responsabilidad ética y social el papel de orientadores del proceso de aprendizaje y ser los maestros que apoyan la formación integral de los estudiantes. Para ello deberán articular en su desempeño las funciones de docencia, investigación y extensión, pues sólo así podrán evidenciar los objetivos sociales del aprendizaje y su propósito último de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad.

En consecuencia, la Escuela de Educación programa cursos de formación de maestros, programas de acompañamiento y asesoría institucional, foros educativos regionales, congresos y encuentros de las redes de maestros y diplomados, entre otros, tendientes a su cualificación permanente de acuerdo con las nuevas políticas del Ministerio, requerimientos sociales y retos de la educación moderna.

La práctica pedagógica integral

La práctica pedagógica es un proceso integrador, continuo y sistemático del saber disciplinar y el saber pedagógico en un contexto escolar real, en el cual el maestro en formación tiene la posibilidad de confrontar, ampliar y aplicar sus conocimientos; poner de manifiesto su sentido de responsabilidad y compromiso; expresar su creatividad y potencial humano tanto en el contexto del aula como en la institución escolar y comunidad educativa (Castro et. al., 2009).

El espacio de la práctica pedagógica se constituye en la base del hecho pedagógico a través de los proyectos que el estudiante formula, en un proceso de articulación e integración de conocimientos a partir de su énfasis con el dominio de la pedagogía, para



asumir el rol de maestro desde su quehacer reflexivo, crítico y propositivo, fortaleciendo su relación con los distintos aspectos que intervienen en su proceso de formación.

La práctica pedagógica, se fundamenta en los procesos de investigación pedagógica, aquí el estudiante cuestiona o problematiza respecto al saber, la actuación didáctica y pedagógica, los diversos problemas que surgen en la dinámica del aula y de la institución, buscando plantear soluciones y dar respuestas favorables a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada estudiante diseña su plan de acción que le permitirá lograr la solución del problema; el maestro definirá las rutas metodológicas flexibles para la solución y hará seguimiento del trabajo del estudiante.

Los estudiantes practicantes, durante su desempeño en diversas instituciones educativas en convenio con la Universidad desarrollan competencias pedagógicas, disciplinares, comunicativas, cognitivas, investigativas y actitudinales.

Programa de Maestría en Pedagogía para profesionales vinculados al sector educativo

Las maestrías se constituyen en los programas que brindan conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología. Una formación básica en investigación suele acompañar a este tipo de programas, particularmente en aquellos más conocidos como maestrías “académicas” o de “investigación” en contraste con las maestrías llamadas “profesionales” o de “profundización” cuyo énfasis, como su nombre lo indica, es el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.

La Maestría en Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander se inscribe como maestría en profundización, según políticas internas de la institución. Sin embargo, desde su creación en 1993, se ha constituido en un espacio para la construcción de una comunidad académica preocupada por investigar acerca del devenir, teórico, conceptual, metodológico y pragmático de la pedagogía y la didáctica en el contexto local, regional, nacional e internacional.

Para la sociedad, la consolidación de la investigación en la universidad significa profundizar en la capacidad nacional de producir conocimiento sobre los propios problemas sociales, culturales, políticos, económicos. Producir conocimientos es plantearse



como un órgano de la sociedad con mayoría de edad, que le permite tener voz y voto en el contexto nacional y mundial tanto político como académico.

En la actualidad, la sociedad y el ámbito laboral están exigiendo un profesional capaz de identificar y resolver problemas complejos, lo que implica una fuerte formación básica y un potencial para estudiar de modo crítico y riguroso las diversas situaciones que devienen de una sociedad cada vez más cambiante (Castro et al., 2009).

La investigación universitaria de la actual sociedad de la información y el conocimiento adquiere un nuevo sentido dando lugar a una investigación, productora de conocimiento, formadora de la masa crítica de investigadores, forjadora de semilleros de investigación; como también es un indicador de capacidad científica y tecnológica de la universidad, o como factor de acreditación; o bien, como generadora de relaciones con la empresa, con el sector productivo y finalmente como productora de la base de conocimiento necesario para formulación de las políticas públicas del Estado

La actual Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación (Colombia Construye y siembra futuro), plantea como una de sus estrategias centrales el apoyo a la formación de recurso humano. Para fortalecer esta estrategia se hace necesaria la formación de docentes de alta calidad, a través de los programas de pregrado y postgrado de las Instituciones de educación superior

La Universidad Industrial de Santander, en su creciente preocupación por cumplir con el compromiso social inherente a su naturaleza como institución educativa, va dando respuesta a los desafíos que plantea la realidad regional, nacional y global a través de sus programas de pregrado y postgrado. Desde esta perspectiva, la Universidad está llamada a constituirse en un ámbito de producción de conocimiento en todas las áreas del saber. Es por ello que la formación de investigadores en pedagogía y didáctica hace parte del compromiso de la universidad para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la región. En este sentido, la maestría en pedagogía promueve la formación de docentes investigadores en todas las áreas y en todos los niveles educativos con alta calidad científica y ética.

De esta forma, la maestría en pedagogía pretende formar docentes investigadores capaces de liderar con excelencia procesos pedagógicos y educativos acordes con el entorno cambiante y las exigencias de la sociedad que aporten al mejoramiento de la calidad educativa de la región y del país. Objetivo que se logra con el fomento de la investigación pedagógica en las instituciones educativas de la región y del país, como fundamento del

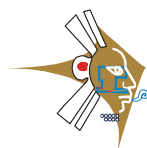


mejoramiento de la calidad; la construcción de una comunidad pedagógica que propenda por el mejoramiento y fortalecimiento de la educación en todos sus niveles; la generación de resultados investigativos válidos que posibiliten nuevas propuestas pedagógicas y didácticas en todos los niveles educativo; y la formulación y desarrollo permanentemente proyectos de investigación que den respuestas a problemáticas relacionadas con el objeto de estudio del programa y de las líneas de investigación.

Esta es pues, la radiografía educativa de un país diverso en cultura, interracial, de geografía variada y variable, que afronta problemas de toda índole; un país de crudeza social indescriptible que aún cree en la educación y en la formación de maestros. Los tiempos cambian, los retos se afrontan y confrontan porque por esta vía, ser pedagogo dejará de ser un oficio de tercera categoría, cuando los actores del hecho educativo logren construir un mundo conceptual que les permita fortalecer las representaciones provenientes de lo social, económico, jurídico y, por supuesto, pedagógico. Se debe recordar con la historia de la educación, que el oficio escolar la mayor parte del tiempo, era desempeñado por los espíritus menos aptos por individuos a los que se les consideraba como los excluidos de otras profesiones, pero, hoy, el reto vuelve a ser un lugar común, un desafío que compromete a todos aquellos que por años consideraron que formar a un docente no revestía de ningún esfuerzo científico, ético y profesional (Zambrano, 2002). Es la profesionalización docente.

Referencias

- Aguerrondo, Inés; Pogré, Paula. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica, Buenos Aires: Troquel.
- Alvarez, Alejandro. (2001). La Expedición Pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras, En: Expedición Pedagógica Nacional, Pensando el Viaje I, Bogotá: UPN.
- Díaz, Olga Cecilia, Políticas educativas y formación de maestros, En: Revista Pedagogía y Saberes No. 10, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Echeverri, Alberto. (2000). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo, EN: Cuadernos serie latinoamericana de Educación, año II, julio de, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



- González Rojas, Jorge Enrique. (2002). La reforma instruccional de 1870 en Bogotá, En: Historia de la educación en Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Helg, Aline. (1990). La educación en Colombia, 1946-1957, En: Nueva Historia de Colombia, Vol IV, Bogotá: Planeta.
- Herrera, Martha Cecilia. (2000). Historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional, En: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, año II, julio de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), título I, Disposiciones Preliminares, Artículo 1.- Objeto de la Ley.
- Martínez Boom, Alberto; Castro, Jorge Orlando y Noguera, Carlos. (1989). Crónica del desarraigo: historia del Maestro en Colombia, Bogotá, Magisterio.
- Martínez Boom, Alberto. (2000). Malestar docente y profesionalización en América latina. Revista Española de Educación comparada, 6.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y post grado en educación.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de 19 de Diciembre de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Instituto colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Indicadores de gestión para las universidades públicas, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Consejo Nacional de Acreditación, Pedagogía y educación, reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores, serie documentos especiales, Bogotá.
- Castro et al. (2009). Reforma de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Restrepo, Bernardo. (1983). Las Facultades de educación: evolución, situación actual tendencias hacia el futuro, En: Revista Estudios Educativos N° 18, I Semestre de 1983.



- Restrepo, Bernardo. (2003). Aportes a la investigación-acción educativa o la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos, EN: Educación y Educadores, Vol 6.
- Rodríguez, Sandra; Pinilla, Alexis. (2004). La pedagogía por decreto en la formación de docentes, Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Formación de Maestros, Profesión y trabajo Docente –FLAPE–, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosales Cueva, José Horacio. (2008). Sentido común, colombianadas y conocimiento de la lengua. Conferencia presentada en el II taller nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje. Bucaramanga.
- Sarmiento, Alfredo. (2010). Situación de la Educación en Colombia, preescolar, básica, media y superior. Bogotá: Educación Compomiso de todos. Gente Nueva Editorial.
- Suárez Rueda, Mariana. (2011). El 10% de los colombianos menores de 15 años dejan de estudiar en primero de primaria Versión electrónica. Periódico el Espectador.
- Zambrano Leal, Armando. (2002). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali: Nueva biblioteca pedagógica.





El Perfil de Ingreso como requisito de admisión y su impacto en la permanencia académica en los Programas Educativos de LCI y LSCA de CESUES

*Autoras**

Danitza María Gastélum Celaya

Julia de Jesús Valenzuela López

Resumen

Este artículo es producto de un proyecto de investigación, de carácter empírico predominantemente cuantitativo, sobre las condiciones académicas de ingreso de alumnos de una escuela de educación superior pública de Sonora. Este avance de investigación confirma la posibilidad de permanencia del primero al segundo semestre, a pesar de un bajo perfil académico, lo que corrobora la factibilidad de que en determinadas carreras no se requiere de la definición de un perfil específico para ingresar. En resumen, confirma la necesidad de dar una mayor atención a sus estudiantes durante el primer año de permanencia, para lo cual un programa tutorial es de gran relevancia para una institución.

Palabras clave: Perfil, admisión, permanencia.

Abstract

This article is based upon a research project of empirical nature, predominantly quantitative, which deals mainly with the academic situation of students as they arrive at an upper level public education institution. The progress report on this research confirms the possibility that students remained for the first and second semesters in spite of their low academic profile, which revealed the possibility that for certain careers a specific academic profile had not been required for admission. Summarizing, it confirmed the need to pay

* Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora.

more attention to students that were going through their first and second semesters and at that moment, the counseling programs became more important for the institution.

Key words: Profile, selection, retention.

Introducción

Esta publicación expone los avances de resultados del proyecto de investigación La selección de aspirantes y su contribución en la mejora continua de indicadores de calidad académica, del Cuerpo Académico en Formación Sistemas Informativos y el Comercio Internacional, del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES), Unidad Académica Magdalena.

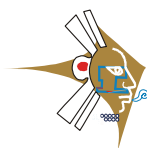
El motivo de la investigación de originó de una problemática planteada por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y la Administración A.C. (CACECA) durante su visita a la Unidad Académica Magdalena en 2009, en relación a los alumnos: la necesidad de realizar entrevistas de ingreso e integrar un perfil de ingreso a los planes de estudio.

Antecedentes

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), órgano responsable de elaborar lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos, entre cuyos objetivos está el de proveer información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la educación superior, establece: “Los alumnos son la razón de ser de un programa académico y su aprendizaje es el referente para su diseño y aplicación. Por ello el programa, desde sus fundamentos filosóficos y su pertinencia social, implementará políticas, estrategias y mecanismos para dar una atención adecuada a los estudiantes y seguimiento a su desarrollo educativo” (COPAES, 2010).

Para evidenciar lo anterior, refiere COPAES que es necesario:

- Mostrar evidencia de que la selección de los alumnos se hace con criterios académicos y que su perfil real de ingreso es congruente con el perfil de egreso establecido en el currículum.



- Contar con estudios de deserción, reprobación y bajo rendimiento en las asignaturas equivalente, y con los programas remediales correspondientes.
- Contar con información sobre la eficiencia terminal y la titulación en el último quinquenio; así como, en su caso, mostrar las acciones para su incremento con calidad.
- Contar con mecanismos institucionales de tutoría académica individual y grupal, así como con servicios de apoyo al aprendizaje y al desarrollo personal de los alumnos con altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso, titulación.

Respecto a la currícula y su relación con los alumnos, hasta el 2007, el CESUES contaba con un modelo educativo y plan de estudios tradicionales, cuyo perfil de ingreso se limitaba a requisitos establecido en el capítulo II del Reglamento Escolar, Artículos 4, 5 y 6 (CESUES, 2008):

Artículo 4. El CESUES, en igualdad de circunstancias, dará preferencia de ingreso a los egresados de instituciones educativas del Estado de Sonora.

Artículo 5. Para ingresar al CESUES se deberán satisfacer los siguientes requisitos:

- I. Haber concluido los estudios del nivel medio superior;
- II. Ser evaluado satisfactoriamente en el proceso de selección;
- III. Presentar los documentos que se señalen en la convocatoria y/o instructivos que publique el CESUES;
- IV. Cubrir las cuotas establecidas en las disposiciones respectivas;
- V. Los demás que señalen la convocatoria o el programa educativo correspondiente.

Artículo 6. Para admitir a sus alumnos el CESUES considerará los siguientes criterios:

- I. La aptitud académica de los aspirantes sin discriminación por razones de raza, género, condición social, religión, ideología o nacionalidad;



- II. El cupo previsto en los documentos de planeación para las unidades académicas;
- III. Los demás que determine la Dirección General.

Para el caso de la Unidad Académica Magdalena, se permite el ingreso de todos los aspirantes que hayan cubierto los requisitos curriculares con base en el procedimiento administrativo de ingreso, sin considerar las condiciones de perfil de los nuevos alumnos, aspecto observado por los evaluadores de CACECA en 2009.

Con base en lo anterior, y precisamente sobre la necesidad de mostrar evidencia sobre la selección de los alumnos, considerando determinados criterios académicos y un perfil de ingreso congruente con el perfil de egreso establecido en el currículum, según el marco de referencia para la evaluación de COPAES, es que surge la necesidad de contar con un perfil de ingreso específico por carrera y la instrumentación de una entrevista a los aspirantes, los cuales en conjunción con los resultados del Examen General de Ingreso (EXANI II) de CENEVAL, se podría contar con una nueva etapa de generaciones que impacten en el mejoramiento de los indicadores de calidad relacionados a los alumnos de CESUES Unidad Académica Magdalena.

La entrevista de ingreso como instrumento complementario de medición

Con base en la experiencia de acreditación de los PE de LCI y LSCA de la Unidad Académica Magdalena logrados en enero de 2009, y en respuesta al criterio de calidad 2.1.5, en el cual el Consejo de la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA) pregunta a las Instituciones de Educación Superior si se efectúan entrevistas de admisión, y a partir de la recomendación hecha a los Programas Educativos de LCI y LSCA de CESUES Magdalena, de instrumentar un mecanismo institucional que permita realizar a los aspirantes a ingresar, entrevistas previas a su admisión para diagnosticar necesidades, aspiraciones, perfiles, habilidades, potencialidades, etc., y estar en posibilidades de apoyarlos de manera adecuada en su trayectoria escolar.

Lo anterior porque hasta el 2009, la selección de los alumnos de LCI y LSCA del CESUES Magdalena se limitaba a requisitos académicos, sin considerar las áreas afines a la carrera de interés ni el perfil real de ingreso, lo que supone un impacto negativo en los índices de retención y permanencia de los estudiantes.



Lo anterior, se infiere de la postura de organismos de acreditación de calidad universitaria, como el CACECA, que defienden la necesidad de contar con un perfil de ingreso, necesario para abatir el rezago y reducir el índice de deserción y reprobación. Sin embargo, comprobarlo implica dar seguimiento a varias generaciones, para contar con la información suficiente que avale o descarte este supuesto.

Ante esta necesidad, en 2010 se diseñó una entrevista, al cual se aplicó de forma electrónica, bajo el siguiente esquema metodológico: Como acto de comunicación entre dos partes (institución y nuevos alumnos), el instrumento se planeó con carácter meramente informativo, incluyendo preguntas cerradas y abiertas, que arrojen información sobre el perfil de ingreso de cada nuevo estudiante.

El objetivo de esta entrevista automatizada es detectar áreas de oportunidad mediante el análisis e interpretación de los resultados y poder diagnosticar aspectos como perfil de ingreso del estudiante, habilidades, potencialidades, aspiraciones, vocación por la carrera, entre otros elementos importantes para llevar a cabo las gestiones necesarias y estar en condiciones de apoyarlos durante su trayectoria escolar.

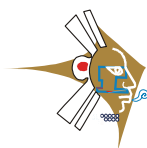
Si bien normativamente en el CESUES no se han establecidos candados de perfil de ingreso, lo que se pretende con este estudio es demostrar que el perfil de ingreso sea congruente con el perfil de egreso establecido en el currículum de los planes de estudio, para lo cual se hace necesario trabajar sobre tres vertientes:

- Diseño y aplicación de una entrevista de ingreso.
- Diseño de un perfil de ingreso.
- Análisis de los resultados obtenido en el EXANI II.

El formato de entrevista incluye los datos personales y académicos necesarios que permitan determinar el perfil del aspirante en relación a la carrera de su elección, con base en el diseño del perfil de ingres propuesto. Esta información se complementa con los resultados académicos del EXANI II y el perfil de ingreso preferente del PE.

Para el análisis de resultados de estas tres herramientas, y la determinación del perfil de los aspirantes de forma individualizada, se aplicó el método de estadística descriptiva, a fin de:

- Determinar el listado de aspirantes con perfil adecuado a la carrera seleccionada.



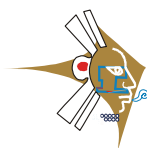
- Detectar las necesidades académicas de los aspirantes no seleccionados para instrumentar acciones que permitan abrir la posibilidad de ingreso a partir de un curso de nivelación, paralelo al curso de introducción el Modelo Educativo ENFACE, como requisito adicional a los aspirantes no seleccionados, con base en la disponibilidad de espacios académicos para primer ingreso.
- Canalizar a los alumnos seleccionados a los distintos programas de apoyo académico, con base en las necesidades detectadas en el estudio de ingreso.

El análisis se realiza a través de un programa sistematizado que registra cada entrevista, la cual se divide en tres partes:

1. Datos Generales: este apartado se solicitan datos personales del aspirante y es exactamente igual para los dos Programas Educativos.
2. Datos académicos: este apartado consta de 23 preguntas, las cuales solicitan información como antecedentes académicos, orientación vocacional, habilidades y conocimientos entre otros. Las preguntas de este apartado difieren para cada programa educativo, a fin de conocer los antecedentes académicos de cada aspirante y su relación con los contenidos del programa educativo a ingresar.
3. Datos Socioeconómicos: Esta sección consta de 7 preguntas para conocer aspectos como situación laboral del aspirante, ingresos familiares, etc. Estos datos permitirán obtener información para canalizar a los alumnos a los distintos programas de apoyo, según lo requieran.

Para la aplicación del sistema automatizado para la entrevista a alumnos de nuevo ingreso de las carreras de Licenciado en Sistemas Computacionales Administrativos y Licenciado en Comercio Internacional, se desarrollan los siguientes pasos:

1. Creación de la base de datos en MySQL Server llamada Entrevista, la cual reside en un servidor Linux.
2. Creación de las Interfases Web en HTML y PHP.
3. Creación de reportes, los cuáles se dividen en:
 - Listado de alumnos con nombre y apellidos que realizaron entrevista, ordenados por Programa Educativo.
 - Listado de alumnos por Programa Educativo que presentaron entrevista.

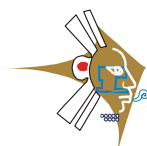
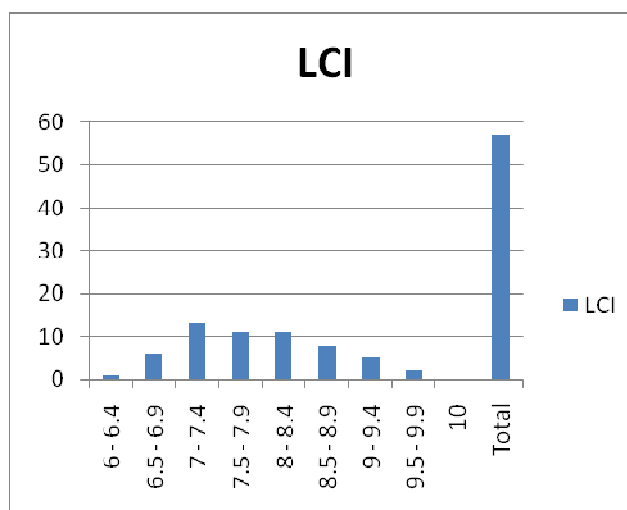


- Listado de alumnos con ingresos familiares menores a la cantidad especificada por el usuario.
- Reporte académico por alumnos por PE que permita determinar si es canalizado al curso de nivelación (preguntas 7,11 y 13).
- Reporte individual por alumno que presente todos los datos de la entrevista; este reporte deberá leerse de manera continua.

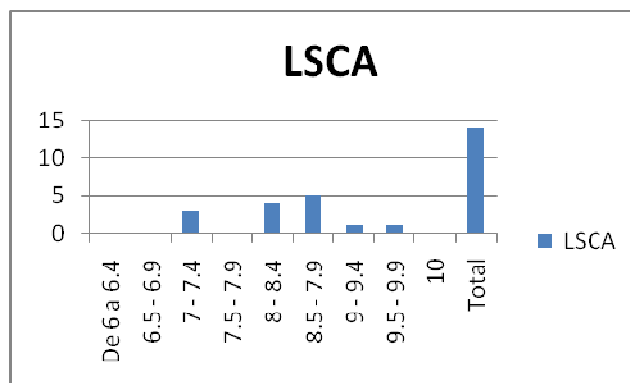
Resultados académicos del primero al segundo semestre

Para comprobar si el perfil de ingreso como requisito de admisión efectivamente impacta en la permanencia académica, se analizó la información obtenida en 2010, para lo cual se eligió el siguiente universo de estudiantes: Los que aplicaron la entrevista de ingreso, hicieron el EXANI II de CENEVAL y cursaron un semestre de su programa educativo. Con base en lo anterior, se analizó la trayectoria del primero al segundo semestre de 57 alumnos de la carrera de Licenciado en Comercio Internacional y 14 alumnos de la carrera de Licenciado en Sistemas Computacionales Administrativos, obteniéndose los siguientes resultados:

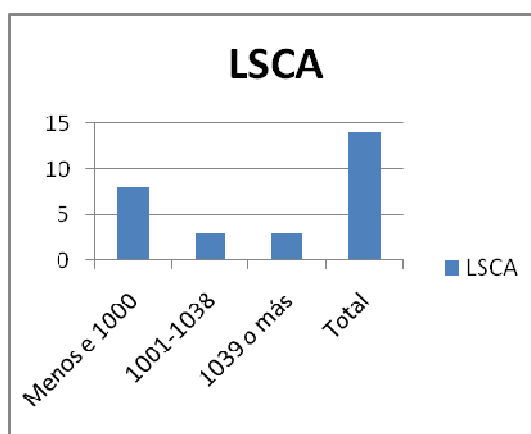
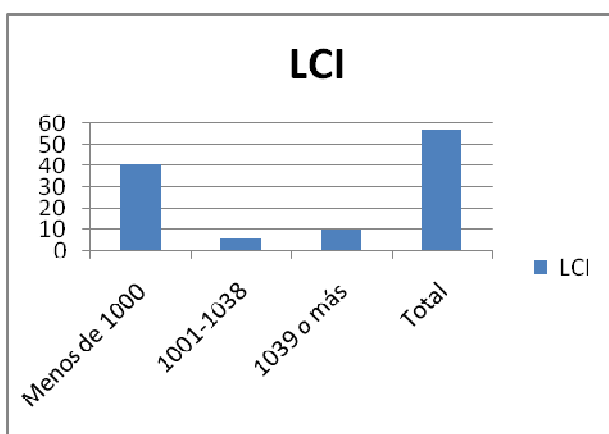
Por LCI, aun cuando el 54% de los estudiantes (31 casos) registra un promedio de bachiller menor a 80 en escala de 100, 4 de ellos superaron la media en el resultado de EXANI II. En cambio, si consideramos a aquellos alumnos con promedio de bachiller superior a 90, lo cuales suman 7 casos (12.28%), 4 de ellos mostraron puntajes del EXANI II por arriba de la media teórica con la cual se diseñó el examen. Si bien a primera vista, hay una interrelación de resultados de bachiller y el EXANI II, es importante analizar a trayectoria de cada estudiante durante su primer semestre de permanencia en la institución.



Para el caso de LSCA, los resultados son diferentes: el 21% del universo de alumnos considerados ingresó con un promedio de bachiller menor a 80, lo que equivale a 3 estudiantes; de ellos, uno resultó con ICNE II por arriba de la media. En cambio, los dos únicos casos (14.28%) por arriba de 90, resultaron muy por debajo de la media ICNE. De estos datos se deduce que no hay una relación directa entre ambos datos.

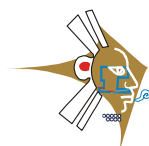
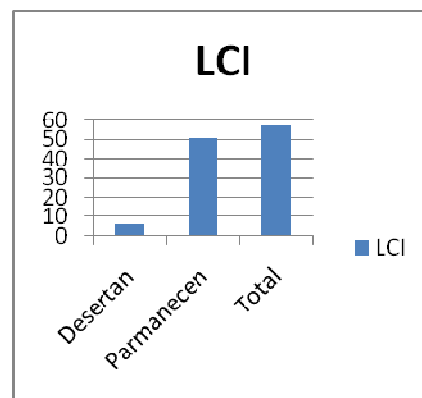


Cabe aclarar que, para el caso del Examen General de Ingreso (EXANI II) del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), si un sustentante obtiene un resultado expresado en ICNE (índice de CENEVAL) de 1,039, de acuerdo con el estándar, se ubica en un nivel de



desempeño promedio; este dato no significa “pasar” o “reprobar”, solo que su puntaje está por arriba de la media teórica con la cual se diseñó el examen.

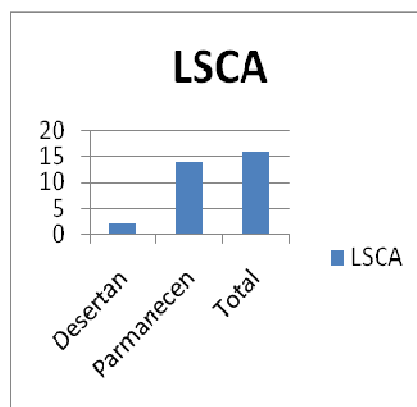
Al analizar los datos de permanencia del primero al segundo semestre por programa educativo, se encontró que en LCI la deserción fue de 10.52%, lo que equivale a 6 casos; de estos estudiantes, el 75% traía promedios inferior a 80 del bachiller y registraron ICNE muy por debajo de la media. Estos resultados no guardan una relación directa entre los datos de ingreso con su



permanencia, ya que de los 6 casos, el 33% (2 alumnos) corresponden a promedios de bachiller igual o mayor a 89 así como ICNE superior a 1000.

En tanto que en LSCA, la deserción fue de 14.28% con 2 casos, en ambos con promedios de bachiller entre 80 y 89 en escala de 100, y uno de ellos con ICNE superior a la media; esto significa que tampoco hay relación entre el perfil de ingreso (promedio de bachiller y EXANI II) con su permanencia.

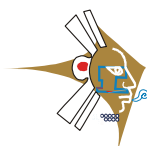
Como parte del perfil de ingreso, se analizaron competencias genéricas como razonamiento lógico-matemático, razonamiento verbal y uso de tecnologías de información para ambas. De los resultados de EXANI II, se encontró con que en ambas carreras, sólo 2 estudiantes (3.5% de LCI y 14.28% de LSCA) registraron altos puntajes en las tres áreas, en tanto que el resto registran deficiencias en al menos una de éstas.



Sin embargo, a pesar de estos antecedentes, del total de alumnos de LCI analizados, el 15% reprobó Matemáticas (9 alumnos), 8.77% Tecnologías de de información (5 casos) y 7.01% Comunicación oral y escrita. En cuanto a LSCA, el índice de reprobación fue del 14.28% (2 casos) en las tres asignaturas; cabe mencionar que ambos alumnos son los únicos que desertaron al segundo semestre.

En cuanto a la relación de alumnos con su situación económica, se obtuvieron los siguientes resultados: En el primer semestre de la Carrera de Sistemas Computacionales Administrativos se cursan 6 asignaturas, 5 del módulo básico y una del módulo de inglés. De las 5 del módulo básico existe una asignatura exclusiva al programa educativo al que se ingresa: Introducción al Campo Profesional de LSCA; para el caso de la Carrera de Licenciado en Comercio Internacional es Introducción al Campo Profesional de LCI.

En LSCA, del 100% de los alumnos de la generación 2010, el 14% reprobó Introducción al Campo Profesional. También se observa que el 57% de los alumnos que ingresaron a LSCA cursaron una especialidad afín a la carrera, contra un 36% que no recuerda su especialidad o esta no fue afín; de este 36 % de alumnos con especialidad diferente a LSCA el 100% acreditó la asignatura de Introducción al Campo Profesional; en contraparte, el 100% de alumnos reprobados en Introducción al Campo Profesional cursaron una especialidad afín a LSCA.



Se observa también que del 100% de los alumnos reprobados en LSCA, el 100% son estudiantes con pocos recursos económicos, sin computadora ni internet en casa, y el 50% de ellos trabaja. Sin embargo, se cuenta con alumnos bajo estas mismas condiciones que sí aprobaron la asignatura de Introducción al Campo Profesional y permanecieron del primero al segundo semestre.

Para el caso de los alumnos de la Carrera de Licenciado en Comercio Internacional, el 4% reprobó Introducción al Campo Profesional en Comercio Internacional. También se observa que el 68% de los alumnos que ingresaron a LCI cursaron una especialidad afín a la carrera, contra un 32% que no recuerda su especialidad o sin afinidad. De este 32% de alumnos con especialidad diferente a LCI el 50% acreditó la asignatura de Introducción al Campo Profesional.

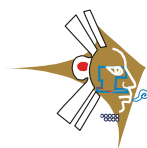
Se observa también que del 100% de los alumnos reprobados, el 100% cuenta con ingresos económico superiores a los cinco mil pesos mensuales, además tienen computadora e internet en casa, en tanto que el 50% de ellos trabaja.

Con base en este estudio se infiere que el que un alumno que ingrese a los PE de LSCA y LCI que haya cursado una especialidad o una capacitación afín, no garantiza su rendimiento académico ni su permanencia. Tampoco el perfil económico y contar con instrumentos para su carrera como una computadora e internet son determinantes para su permanencia y aprovechamiento.

Propuesta de perfil de ingreso

Con base en los resultados de los instrumentos de EXANI II y entrevista para nuevos alumnos de 2010, y su relación con los resultados de primero al segundo semestre de permanencia, no es necesario incluir como requisito contar con promedio mínimo de bachiller, ya que de los datos analizados en cuanto a deserción y bajo aprovechamiento no se relacionan de forma directa con este indicador. Igual aplica con los resultados de EXANI II, en ambos programas educativos.

Además, el que un alumno haya cursado una especialidad afín de bachiller al programa educativo al que ingresa, no determina su rendimiento ni permanencia en la carrera.



En cuanto al perfil socioeconómico, se demuestra que alumnos que cuentan con recursos y equipos como computadora e internet tienen la misma posibilidad de permanencia y aprovechamiento que quienes no tienen estas ventajas.

Con base en los anteriores puntos, las Instituciones de Educación Superiores han definido sus perfiles de ingreso de forma general, sin ser determinante para ingresar a la carrera elegida, sino como uno de los filtros de ingreso, dependiendo del número de espacios disponibles en el programa educativo.

Por todo lo anterior, se concluye que el ingreso a la educación superior no debe restringirse con base en áreas de especialidad de bachiller y resultados de CENEVAL, ya que esos factores no son determinantes.

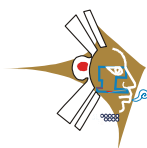
En definitiva, sólo pueden considerarse como “candados” para aquellas IES con matrícula superior a su oferta, para efectos de elección de sus nuevos estudiantes, pero no para garantizar la aprovechamiento académico e indicadores de permanencia.

Queda demostrado que programas de atención a los estudiantes, aunque no son la panacea para indicadores de calidad, en mucho pueden contribuir para evitar el rezago y la deserción, a la vez que pueden incidir en la mejora de indicadores de calidad de permanencia y egreso.

Bibliografía

CESUES. (05 de 05 de 2008). *Página Oficial de CESUES*. Recuperado el 29 de 05 de 2011, de <http://www.cesues.edu.mx>:
http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/68B74199-5386-4DBF-A5A5-25289A31ACC3/32143/3_ReglamentoAlumnosENFACE.pdf

COPAES. (2010).
http://www.seguimientoegresados.com/documents/marco_general_procesos_acreditacion_mexico.pdf.
Recuperado el 30 de 05 de 2011, de Seguimiento de egresados:
<http://www.seguimientoegresados.com>





Política educativa en la UACM. La eficiencia en estudiantes de primer semestre de las carreras de ingeniería

*Autores**

Carlos Fuentes Vargas

Iliutzi Saraí Vega González

Resumen

En lo que va del presente año, se han intensificado los señalamientos a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en torno a sus resultados de egreso a diez años de ser creada. No tener examen de selección ni considerar el promedio en el bachillerato como requisitos de ingreso, son algunos de los argumentos que se utilizan para explicar su baja eficiencia, considerada políticamente inconveniente. Sin duda, el problema es multifactorial, y en este trabajo se aborda desde una óptica académica. Concretamente el presente estudio analiza la eficiencia de la asignatura de Física para estudiantes de primer semestre de las carreras de ingeniería. Para ello, se aplicó al inicio y al final del curso un cuestionario sobre conceptos de física (FCI, Force Concept Inventory) que ha sido utilizado en universidades de diversos países para determinar, por un lado el estado de preconceptos en física con los que llegan los estudiantes, y por otro lado, el impacto de los cursos en su aprendizaje. En particular, este cuestionario se aplicó en la Universidad Autónoma Metropolitana y sus resultados se han tomado como punto de referencia. Un primer análisis muestra que no hay diferencias perceptibles ni al inicio, ni en la apropiación de conceptos de Física al término del curso entre ambas instituciones, a pesar de las diferencias en los mecanismos de ingreso. Contrariamente, como solución

* Carlos Fuentes Vargas. Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México. Correo electrónico: carlos.fuentes.vargas@uacm.edu.mx

Iliutzi Saraí Vega González.. Estudiante de la licenciatura en Promoción de la Salud (séptimo semestre) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México. Correo electrónico: iliutzi.gonzalez@estudiante.uacm.edu.mx

al preocupante índice de abandono en la UACM, se intenta resanar deficiencias temáticas con cursos propedéuticos, y no se considera, por ejemplo, el impacto que tiene el que parte de esta población no deseaba estudiar ingeniería, sino que está inscrita porque se le ofreció una oportunidad de estudio en esta carrera.

Palabras clave: UACM, FCI, preconceptos.

Abstract

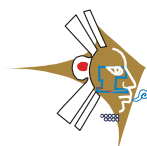
So far this year, the Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), has considerably attracted the attention of the public eye due to its results after ten years of its founding. No entrance examination, nor considering the students' high-school final average, are some of the reasons uttered to explain its low efficiency, and to be considered "politically inconvenient". From the academic point of view, this paper analyzes the efficiency of the Physics class, for first-year students in the Engineering majors. A questionnaire about Physics concepts (FCI, Force Concept Inventory), which has been administered in universities in different countries, to determine, on one hand, the condition of Physics preconcepts the students have, and on the other, the impact of the courses in their learning, was administered at the beginning and at the end of the course. This questionnaire was also administered in the Universidad Autónoma Metropolitana in particular because it shares some features with UACM, and its results are used to draw a comparison.

Key words: UACM, FCI, preconcepts.

Introducción

Las universidades públicas en México, tienen constantemente señalamientos tanto a sus resultados, como a sus direcciones políticas, entre otros. El recibir anualmente recursos económicos del erario público y estos estar sujetos a la aprobación de los diferentes congresos, las hace vulnerables a las críticas de diversa índole. Por ende, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) no es la excepción y los señalamientos se han presentado con insistencia durante toda su trayectoria. Sin embargo, en los últimos meses, el cambio de rector a principios del presente año, pone a la UACM como centro de atención. Se han intensificado las críticas, tanto internas como externas a la institución, en torno a los resultados obtenidos desde el 2001, año de su creación. Si bien, estas críticas obedecen a un clima principalmente político, resulta importante abordarlas para contribuir a clarificarlas desde un espacio académico.

Es importante señalar que en general para ingresar a una universidad pública en el valle de México, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN), los estudiantes deben presentar un examen de selección, así como tener un determinado promedio. En el caso de la UACM el ingreso se

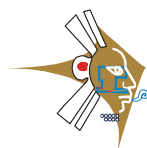


realiza a través de un sorteo. Así, cuestionamientos sobre el no tener examen de selección ni considerar la calificación obtenida en el bachillerato como requisitos de ingreso, por mencionar unos de los más recurrentes, han propiciado un clima de escepticismo e incluso, forman parte de los argumentos para explicar los pobres resultados como su baja eficiencia terminal. Por ello, el presente estudio se realiza en el aula, directamente con los estudiantes, en aras de contribuir de forma objetiva al análisis constructivo por parte de la planta docente sobre dichos resultados.

En este trabajo se analiza a la población de primer semestre de las carreras de ingeniería inscrita en la UACM, plantel San Lorenzo Tezonco (SLT). Este estudio se desarrolla en el curso de Física (Mecánica I) e incluye la aplicación del cuestionario de conceptos de Física (FCI, Force Concept Inventory) publicado por Hestenes et al., 1992. El FCI es utilizado en un número considerable de instituciones educativas de nivel medio y superior en diferentes países (Corona, C. A., 2010, Martin et al., 2010). El uso generalizado del FCI permite que se utilice como una herramienta estándar para identificar los preconceptos más comunes en física, en particular de la mecánica clásica, además es útil como indicador del impacto del aprendizaje de conceptos *Newtonianos* en los cursos de Física, así como parámetro de referencia con otras instituciones. (Hake, R. R., 1998; Covián, R. E. y Celemín, M. M., 2008)

De manera particular se aplicó el FCI en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Picquart, M. y Guzmán, O., 2009). Los resultados de esta aplicación se han tomado como punto de referencia para los obtenidos en la UACM. Si bien la UACM y la UAM tienen marcadas diferencias en los mecanismos de ingreso, la comparación obedece principalmente a características que ambas instituciones comparten tales como su entorno social (ambas ubicadas en la delegación Iztapalapa), así como la aplicación del instrumento dirigido a estudiantes de primer ingreso que están inscritos en las carreras de ingeniería.

Asimismo, para ubicar tanto el contexto académico de procedencia, como sus preferencias académicas, se aplicó además del FCI otro cuestionario a la misma población de estudio. Este cuestionario, incluye preguntas para identificar si los estudiantes están inscritos en la institución deseada y si cursan la carrera que eligieron como primera opción. También es materia del presente trabajo, el cómo influyen las respuestas de este cuestionario de preferencias académicas para llevar a buenos términos el curso de Física (Mecánica I).



La Universidad Autónoma de la Ciudad de México

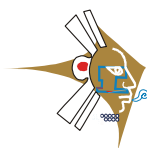
La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) se fundó en abril de 2001. Su creación responde a la política educativa adoptada por el gobierno de izquierda de la Ciudad de México que impera hasta nuestros días. Así, la UACM se erige como una institución educativa enfocada para atender a la población independientemente de factores sociales y económicos (UACM, 2007). En este sentido, para comprender las particularidades del perfil de ingreso de los estudiantes de la UACM cabe rescatar diferencias sustanciales con otras instituciones igualmente establecidas en la Ciudad de México.

Para ingresar a las Universidades Públicas instaladas en la Ciudad de México, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) por citar las más demandadas, los aspirantes están sujetos tanto al resultado de un examen de selección como a sus calificaciones en el ciclo inmediato anterior. Con este mecanismo, el perfil de ingreso en cierta medida queda establecido. En este contexto, es importante señalar que la UACM no tiene este tipo de concurso de ingreso, teniendo un mecanismo de sorteo para ello.

Estas diferencias pueden ser visualizadas en el Proyecto Educativo de la UACM (UACM, 2007). Así, con lo que se refiere al ingreso, el Proyecto establece que

“...la oferta de la UACM se dirige tanto a jóvenes como adultos, independientemente de su edad, credo o condición socioeconómica, de los años transcurridos desde que obtuvieron su certificado y de su escuela de procedencia...”. Además, agrega que “...la UACM ha adoptado un procedimiento de ingreso a la institución que no recurre a los tradicionales exámenes de selección ni a los promedios obtenidos en estudios previos...”. Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, el ingreso a la UACM es mediante sorteo, es decir, de la lista de aspirantes se toman al azar un número determinado de estudiantes según los lugares disponibles. Por otro lado, con respecto al tiempo de permanencia se establece que la UACM “...permite al estudiante estructurar sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan, y decidir cuántas puede cursar de acuerdo con sus tiempos y su preparación académica. Esto le abre la posibilidad de cursar cualquier materia que la universidad ofrece, realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal, y tomarse el tiempo que requiera para completarla...”

En este sentido, existe inquietud por parte de la planta docente de la UACM en torno al mecanismo de ingreso de los estudiantes, principalmente a lo que se refiere con el



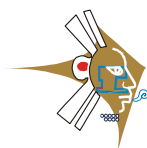
examen de selección. Esto es, los estudiantes que ingresan a una universidad sin considerar examen de selección, ¿están en las mismas condiciones para cubrir un plan de estudios de una carrera de Ingeniería como en el caso de estudiantes de otras universidades públicas, que sí imponen examen de selección para ingresar?

En lo que respecta específicamente al área de Ciencia y Tecnología, la UACM ofrece cuatro carreras de ingeniería: Ingeniería en Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones, Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, Ingeniería en Software e Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales. Todas las carreras tienen un mapa curricular que consta de diez semestres de los cuales, los primeros cuatro establecen el Ciclo Básico. El Ciclo Básico es común a todas las carreras de ingeniería y tiene la finalidad de proporcionar al estudiante una formación sólida en física y matemáticas. En particular, para la formación en física, las asignaturas a cursar en este ciclo son Mecánica I, Mecánica II, Termodinámica y Electricidad y Magnetismo, respectivamente. Al terminar el Ciclo Básico, el estudiante se incorpora al Ciclo Superior, que lo conforman los semestres restantes. En el Ciclo Superior es donde se cursan asignaturas específicas de cada ingeniería.

Cuestionario sobre el concepto de Fuerza

En 1992, Hestenes et al., publicaron el Cuestionario Sobre el Concepto de Fuerza *FCI* (por las siglas en inglés de *Force Concept Inventory*). El *FCI* es un cuestionario de 30 preguntas de opción múltiple, sobre conceptos de mecánica Newtoniana enfocado principalmente en el concepto de *fuerza*. Este cuestionario fue concebido para identificar el balance entre las respuestas de los estudiantes que obedecen a las concepciones alternativas y a las *Newtonianas*. Así, este cuestionario se ha podido utilizar para medir el impacto en el aprendizaje que tienen los cursos de física (Hestenes, et al., 1992). Una revisión del cuestionario fue llevada a cabo en 1995 por Halloun et al., y de esta revisión la versión en español del *FCI* que se utiliza en este trabajo es la realizada por Maci-Barber, E. y Hernández, V., 1995., con permiso de los autores.

Aunado al *FCI* se han publicado igualmente no pocos trabajos en la misma dirección (Beichner, R. J., 1994; Hestenes, D. y Halloun, I., 1992). Sin embargo, más allá de la discusión si es el *FCI* el cuestionario más completo, su uso extendido desde su publicación (Hestenes, D. et al. 1992), ha permitido utilizarse además como una herramienta para comparar el estado de conocimientos *Newtonianos* de los estudiantes en diferentes

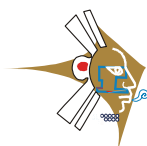


instituciones educativas (Hake, R. R., 1998; Corona, C., 2010; Covián, R. E. y Celemín, M. M., 2008; Martin, B. et al., 2010).

Metodología

Para este estudio, en el plantel SLT se aplicó al inicio del curso de Mecánica I el FCI en una población de 205 estudiantes. Esta población se conforma de cinco grupos atendidos por igual número de profesores. Al finalizar el curso, que tiene una duración de un semestre, se aplicó una vez más el mismo cuestionario. Esta dinámica de aplicar el FCI dos veces es utilizada para medir cómo ha sido eficaz el curso en el aprendizaje. Para esto utilizamos el parámetro denominado *ganancia* $\langle g \rangle$ (Hake, R. R., 1997). El valor $\langle g \rangle$ indica cómo fue el avance en la apropiación de conceptos, en este caso *Newtonianos*, al término del curso. Este parámetro se obtiene de la diferencia normalizada entre el promedio de la primera aplicación con el promedio de la segunda aplicación, S_1 y S_2 respectivamente. Es decir, $\langle g \rangle = (S_2 - S_1) / (30 - S_1)$. El rango de valores para $\langle g \rangle$ es entre 0 y 1, que indican ninguna o apropiación completa de los conceptos cuestionados en el FCI. Podemos encontrar en la literatura un uso recurrente de la *ganancia* para comparar la eficiencia de los cursos de física en diferentes instituciones educativas (Covián, R. E. y Celemín, M. M., 2008; Hake, R. R., 1998).

Sin embargo, con la intención de conocer a los estudiantes no sólo en el ámbito de los conocimientos en física, sino además sobre sus preferencias académicas, se aplicó paralelamente al FCI, un cuestionario que consta de una serie de preguntas que se refieren tanto a datos personales, como preguntas sobre su situación académica preuniversitaria. Esto con el fin de ubicar el contexto y la preferencia académica en el que los estudiantes de recién ingreso se encuentran. Por ello, este cuestionario no pretende sustituir un estudio socioeconómico en detalle, sino explorar, por ejemplo, cuántos estudiantes están cursando la carrera deseada, o más aún, si están en la institución educativa deseada. Además se les pregunta cuántos años dejaron de estudiar antes de ingresar a la universidad, el bachillerato de procedencia y la edad.



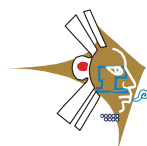
Resultados

En este orden de ideas, mostraremos primeramente los resultados del cuestionario de datos personales, así, la Fig. 1 muestra la distribución de las edades de la población inicial. Cabe mencionar, que la edad esperada para que un estudiante ingrese a la Universidad es de 18 años, esto significa en general que mayores a esta edad, en algún momento de su trayectoria académica se tuvo alguna dificultad para avanzar en tiempo y forma. En esta gráfica podemos observar por un lado que menos del 5 por ciento de los estudiantes encuestados tiene dieciocho años de edad. Por otro lado, poco más del 50 por ciento es mayor de 20 años. En otras palabras, más de la mitad de la población de nuevo ingreso dejó de estudiar al menos dos años inmediatos anteriores a su ingreso en la UACM. Esta afirmación fue corroborada con la pregunta expresa de cuánto tiempo dejó de estudiar desde que terminó el ciclo anterior hasta ser aceptado en la UACM. Como dato que resalta de esta distribución de edades, observamos que incluso hay más personas mayores de 30 años que de 18 años.



Fig. 1. Distribución de las edades de los estudiantes de nuevo ingreso de los cursos de Mecánica I.

El bachillerato de procedencia también fue analizado (Fig. 2). Se encontró que los principales sistemas de educación media superior, de donde provienen nuestro estudiantes son : Instituto de Educación Media Superior (IEMS), Colegio de Bachilleres (COBACH),



Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) y el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP). Estudiantes provenientes de Instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), pertenecientes a la UNAM e IPN, respectivamente, son los menos. Así, instituciones orientadas a una educación técnica, CONALEP y CETIS, aportan un parte importante de nuestra población de ingreso.

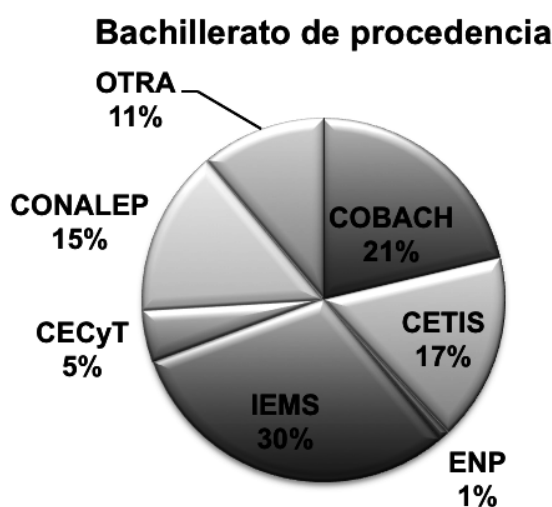
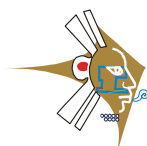


Fig. 2 Distribución del bachillerato de procedencia.

En un primer análisis de las preferencias educativas de los estudiantes, tenemos que poco más del ochenta por ciento de ellos no tenían como primera opción la UACM (Fig. 3). Esto es, que las instituciones UNAM, IPN y UAM, concentran la mayoría de los destinos académicos de primera opción. En este sentido, la mayoría de la población de la UACM no fue admitida en las instituciones mencionadas y fue en ésta en la que obtuvo un lugar en la universidad por sorteo. Sin embargo, cabe resaltar, que aproximadamente la mitad de los encuestados, que están inscritos en el área de Ciencia y Tecnología, no tenían intención en llevar a cabo una carrera universitaria en esta área (Fig. 4). En otras palabras, esta población no está inscrita en las carreras de Ingeniería por una inquietud de vocación, sino obedece a una circunstancia de oportunidad para continuar sus estudios.



Institución solicitada como primera opción

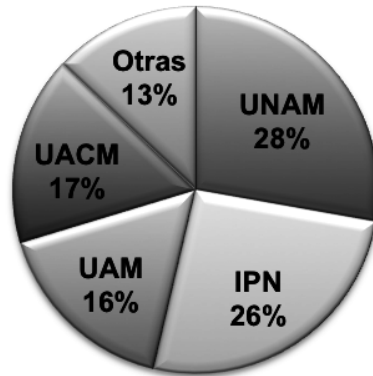


Fig. 3 Distribución de las Universidades solicitadas como primera opción.

Área de la carrera solicitada como primera opción

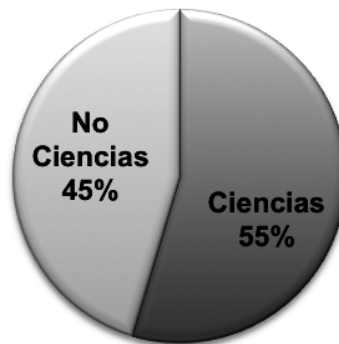
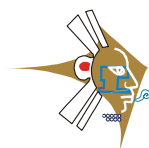


Fig. 4 Porcentaje del área de la carrera solicitada como primera opción.

En suma, se han esbozado algunas características generales del perfil de nuestro grupo de estudiantes de nuevo ingreso. Esto, con el objetivo de ubicar el contexto en el que el FCI es aplicado. Así, este cuestionario se aplicó dos veces, una al inicio y otra al final del curso de Mecánica I, curso que se impartió del mes de febrero al mes de mayo de 2011.



En la Fig. 5 se muestra la frecuencia de los aciertos para cada una de las preguntas del FCI. Evitando caer en el análisis estadístico exhaustivo, es observable que el número de aciertos en la mayoría de las preguntas se encuentra llamativamente bajo. Sólo la pregunta número 6, fue acertada apenas por aproximadamente la mitad de los estudiantes. Si analizamos esta misma información pero mostrada como número de respuestas correctas por estudiante obtenemos la gráfica que se muestran en la Fig. 6.

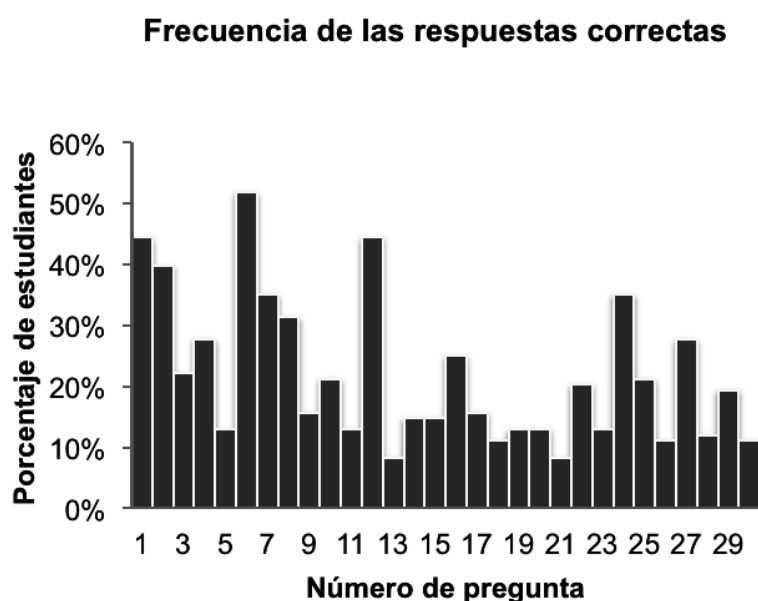
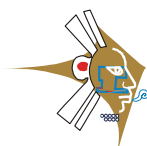


Fig. 5 Número de aciertos de cada pregunta del FCI por estudiante.



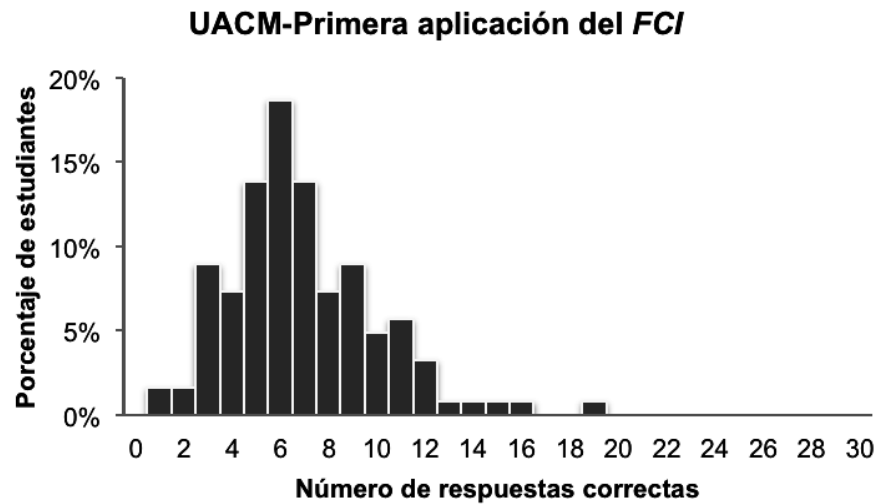


Fig. 6 Número de aciertos por estudiante de la UACM para la primera aplicación del FCI.

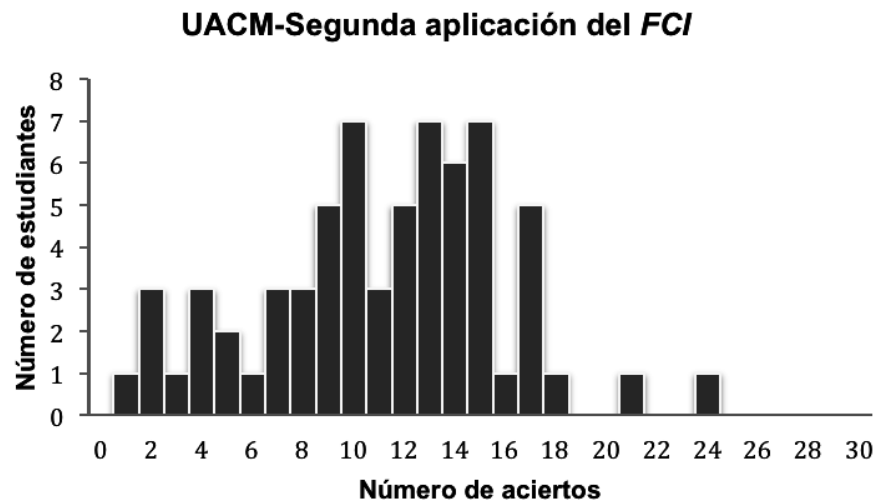
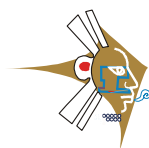


Fig. 7 Número de aciertos por estudiante de la UACM para la segunda aplicación del FCI.



Analizando los resultados de la primera aplicación del *FCI* mostrados en la Fig. 6, refleja que el 55% de los estudiantes no sobre pasan los seis aciertos de un total de treinta. Como se mencionó anteriormente, el *FCI* es un cuestionario de opción múltiple y ofrece cinco posibles respuestas, por lo que la probabilidad de acertar si se contesta al azar es del 20%, esto quiere decir a *grosso modo* que se obtendrían 5 respuestas correctas si se responde el cuestionario de esta manera. Se puede observar en esta misma Fig. 6, que la distribución de los aciertos están centrados cercanamente a este número.

En la segunda aplicación del *FCI* al final del curso (Fig. 7), se puede observar una movilidad de la distribución obtenida en la Fig. 6 hacia un mayor número de aciertos por estudiante. Sin embargo, para la segunda aplicación se ha disminuido considerablemente la población inicial, de 205 a 66 estudiantes, esto significa que tenemos una tasa de abandono del 67.8%.

La Fig. 7 muestra los resultados de todos los estudiantes que terminaron el curso, independientemente si acreditaron o no la asignatura. En un esfuerzo por determinar sólo los resultados de los estudiantes que acreditaron el curso de Mecánica se ha realizado la Fig. 8. En esta figura, se observa una depuración de los estudiantes que tuvieron menos de siete aciertos con respecto a los resultados mostrados en la Fig. 7. En este caso, la población disminuyó a 36 estudiantes, de un total de 205 que iniciaron el curso. Así, tenemos que sólo el 17.6% de la población inicial acreditó la asignatura de Mecánica I.

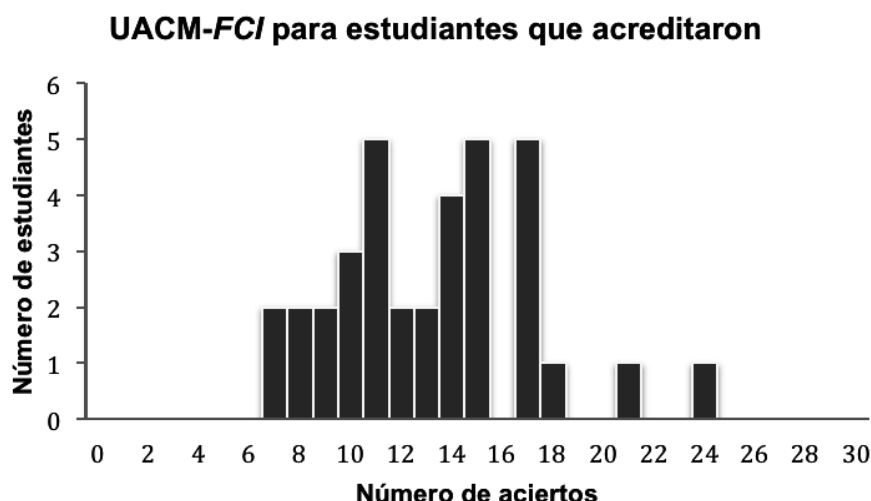
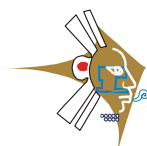


Fig. 8 Número de aciertos por estudiante de la UACM para la segunda aplicación del *FCI*, sólo estudiantes que acreditaron el curso.



Comparar estos resultados obtenidos para la UACM con otras instituciones educativas puede llevarnos a comparaciones inverosímiles debido, entre otras cosas, a la descontextualización de las poblaciones sujetas de estudio. Por ello, retomando las consideraciones descritas anteriormente, tenemos como punto de comparación a la Universidad Autónoma Metropolitana. Picquart, M. y Guzmán, O., 2009, aplicaron el FCI en la UAM-Iztapalapa, para medir la diferencia de los resultados entre un curso de Mecánica que se imparte de manera tradicional, que le llaman grupo control, con respecto a un curso de Mecánica que se imparte con especial atención en la participación activa del estudiante y centrada en el aprendizaje conceptual, grupo experimental. En este sentido, es importante señalar que la comparación que se realiza con el presente estudio es con respecto a la aplicación del FCI con el grupo control, toda vez, que en la UACM los cursos que se impartieron se llevaron a cabo en circunstancias similares.

La Fig. 9 y la Fig. 10 muestran los resultados del grupo control de la UAM para la primera y la segunda aplicación del FCI, respectivamente. La población se redujo de 63 a 41 estudiantes, esto es, el porcentaje de abandono fue del 34.9% (Picquart, M. y Guzmán, O., 2009).

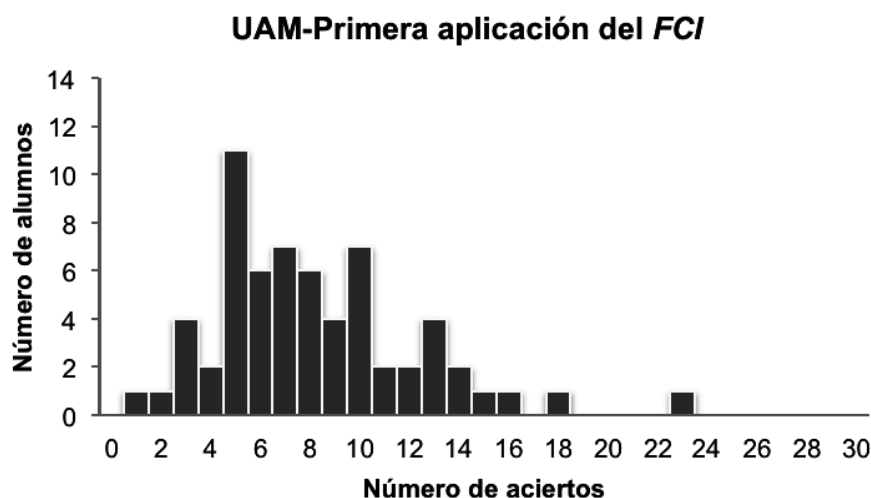
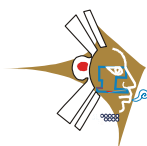


Fig. 9 Número de aciertos por estudiante de la UAM para la primera aplicación del FCI.



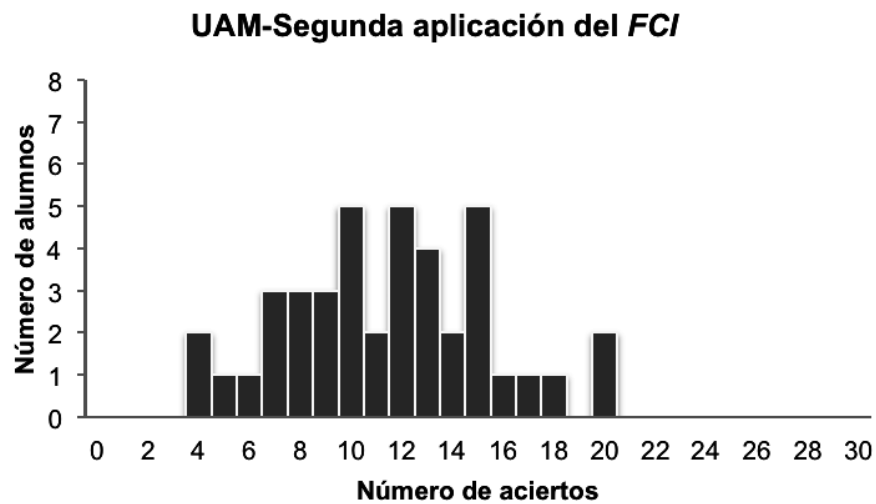
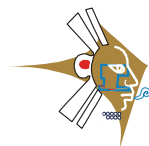


Fig. 10 Número de aciertos por estudiante de la UAM para la segunda aplicación del *FCI*.

Los promedios de los resultados del *FCI*, en ambas instituciones, así como, la *ganancia* *g* para medir el impacto del curso en el aprendizaje (Hake, R. R., 1997) y el índice de abandono, se muestran en la Tabla 1.

Grupo	Promedio aplicación inicial	Desviación estándar	Promedio aplicación final	Desviación estándar	Ganancia	Abandono
Control (UAM)	8.175	4.090	11.439	3.982	0.149	34.9%
Estudiantes que terminaron el curso (UACM)	6.910	3.073	11.136	4.761	0.183	67.8%
Estudiantes que certificaron el curso (UACM)	6.910	3.073	12.888	4.283	0.259	82.4% (Porcentaje que no acreditó)

Tabla 1. Resultados del *FCI*, *ganancia* y porcentaje de abandono para la UACM-SLT y la UAM-Iztapalapa.



Siguiendo los resultados que se muestran en la Tabla 1, los estudiantes en la UACM, iniciaron el curso con un promedio menor, pero muy cercano a lo reportado en la UAM. De hecho las desviaciones estándar calculadas, entre ambos trabajos, no permite hacer una diferencia contundente entre estos. Sin embargo, esta diferencia además de que el promedio de salida de los estudiantes que terminaron el curso es ligeramente mayor en la UACM, da como resultado, que la *ganancia* reportada, también sea mayor en la UACM que en la UAM, pero, por la misma consideración en los errores, son diferencias imperceptibles. Si sólo ponemos atención en la *ganancia* calculada para los estudiantes que acreditaron el curso en la UACM, $\langle g \rangle = 0.259$, tenemos que este valor si aumenta considerablemente.

Sin duda, los resultados obtenidos en ambas instituciones, muestran que los estudiantes ingresan a la universidad con un alto índice de errores conceptuales en física. Por otro lado, al finalizar los cursos, es pobre el avance en la apropiación de conceptos. Con las reservas que implican las comparaciones, se encuentra en la literatura que los valores reportados para la *ganancia* nos sitúa en un nivel bajo en la eficiencia de los cursos de Mecánica (Hake, R. R., 1997).

Una diferencia importante es el índice de abandono, mientras que en la UAM se reporta que para el curso de Mecánica es de 34.5%, en la UACM tenemos que al finalizar el mismo curso, abandonó el 67.8% de la población inicial, y tan sólo acreditó el 17.6%. No es suficiente tratar de analizar este abandono por parte de los estudiantes sólo con los conocimientos en física. Los datos muestran que los estudiantes que terminan el curso, los que lo acreditan, y si además consideramos los datos de la UAM, que cuenta un mecanismo de examen de selección para ingresar, inician casi todos los estudiantes prácticamente en las mismas circunstancias de estos conocimientos.

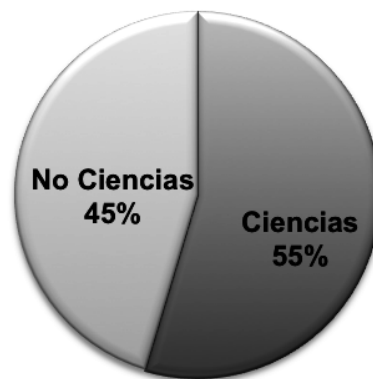
En un esfuerzo por tener una visión más amplia que ayude a clarificar el índice de abandono, el cuestionario de datos personales nos muestra algunas consideraciones pertinentes. No se encontró, que la edad, la universidad deseada como primer opción y el tiempo que dejaron de estudiar antes de ingresar a la carrera, fueran un factor que pudieran influir para concluir el curso o para acreditarlo. Sin embargo, el parámetro que sí presenta algunas diferencias entre los estudiantes que inician, terminan y acreditan el curso de Mecánica, es el área de la carrera deseada como primera opción.

En la Fig. 11 se resumen las preferencias que respondieron los estudiantes en cuanto al área de la carrera que solicitaron como primera opción. Como se puede observar los estudiantes que inicialmente no pretendían cursar una carrera de ingeniería, son lo que en

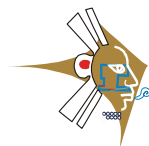
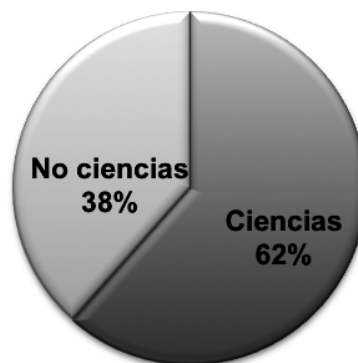


proporción abandonan más, de 45% inicialmente a 32% que certificaron, a diferencia de los que si tenían como primera opción cursar una carrera en el área de ciencias. Una de las explicaciones más recurrentes por las que los estudiantes que inicialmente no tenían intención de cursar una carrera de ingeniería y se inscribieron, es porque sólo en ésta había lugares disponibles, esto, con la posibilidad de cambiar de carrera una vez inscrito en la universidad.

Preferencia de estudiantes que iniciaron el curso



Preferencia de estudiantes que terminaron el curso



Preferencia de estudiantes que certificaron

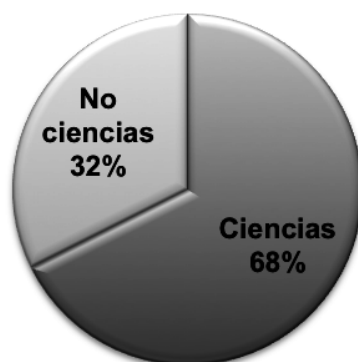


Fig. II Porcentaje de la preferencia de los estudiantes para el área de la carrera solicitada en su primera opción. La gráfica superior muestra las respuestas de los estudiantes que iniciaron el curso, la gráfica de en medio los que terminaron el curso, y la gráfica inferior los estudiantes que certificaron en la UACM-SLT

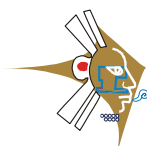
Conclusiones

Si bien los estudiantes de la UACM-SLT inician el primer semestre con un bajo índice de conocimientos conceptuales en física, no es especialmente bajo. La comparación con los resultados publicados para la UAM, no refleja diferencias apreciables entre ambas instituciones, a pesar de que la UAM cuenta con un examen de selección para poder ingresar.

Los estudiantes que acreditan el curso de Mecánica, inician igualmente en conocimientos de física que los que no acreditan. Así, este bajo índice inicial en conceptos *Newtonianos*, en una primera aproximación, no es determinante para acreditar la asignatura.

El impacto en el aprendizaje que tienen los cursos de Mecánica I, si bien es similar al reportado en la UAM, es un impacto nimio. Esto es, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se están utilizando por parte de la planta docente necesitan una profunda revisión.

El abandono de los estudiantes en los cursos de Mecánica I es extremadamente alto, y no puede ser atribuido solamente al nivel de conocimientos con los que inician. Los estudiantes que se inscriben a las carreras de ingeniería pero tienen la inquietud de llevar a cabo una carrera en otras áreas, como Humanidades o Sociales, son los más vulnerables a



abandonar. De hecho, en el presente trabajo se muestra que este parámetro es más evidente en el índice de abandono, que el estado inicial de conocimientos.

Una de las soluciones que la UACM ha implementado para resarcir la baja eficiencia terminal, es la impartición de talleres para los estudiantes de nuevo ingreso. Esto, bajo la premisa de que se requiere reforzar los conocimientos básicos para llevar a buenos términos las asignaturas de primer semestre. Sin embargo, desde que se iniciaron los talleres, estos no han repercutido en elevar la eficiencia terminal. Actualmente, lejos de considerar la pertinencia de los mismos, se incrementan los recursos destinados para ellos. Precisamente, los resultados en este trabajo indican que no sólo se trata del estado de conocimientos, sino que se deben explorar otros indicadores que permitan impactar en un aumento real de la eficiencia terminal.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó con el apoyo del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal en convenio con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México bajo el proyecto de investigación ICyT-UACM/PI2010-66.

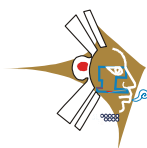
A los profesores de la Academia de Física del plantel San Lorenzo Tezonco: Elia Echeverría, Ernesto Colavita, Lorea Chaos y Mateo Barcovich, por el apoyo en la aplicación del FCI.

Referencias

- Beichner, R. (1994); *Testing student interpretation of kinematics graphs*, American Journal of Physics: 62, 750-762.
- Corona, C. A., (2010), *Opciones Newtonianas de estudiantes no Newtonianos, análisis de alumnos universitarios: FCI*, American Journal of Physics, Vol 4, No.2, pp. 422-428.
- Covián, R. E., Celemin, M. M., (2008), *Diez años de evaluación de la enseñanza- aprendizaje de la mecánica de Newton en escuelas de ingeniería españolas*, Enseñanza de las ciencias, 26(1), pp 23-42.
- Hake, R. R., (1977). *Evaluating Conceptual Gains in Mechanics: A six-thousand-student survey of test data*, AIP Conference Proceeding No. 399, The Changing Role of Physics



- Departments in Modern Universities: Proceedings of the ICPE, edited by E. F. Redish and J. S. Rigden, (AIP, Woodbury) pp. 595-603.
- Hake, R. R., (1998). *Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, Am. J. Phys., 66, 66-74.
- Hestenes, D., Halloun, I., (1995), *Interpreting the force concept inventory*, The physics teacher, pp 1-9, vol 33.
- Hestenes, D., Wells, M., Swackhamer, G. (1992), *Force concept Inventory*, The physics teacher, Vol. 30, pp1-15.
- Martin, B. T., Seidel, L., Serrano, F. A., (2010), *Enhancing force concept inventory diagnostics to identify dominant misconceptions in first-year engineering physics*, European journal of Engineering Education, Vol 35, No 6, pp 597-606.
- Picquart, M., Guzman, O., (2009), *Análisis de errores conceptuales y concepciones alternativas de mecánica Newtoniana en alumnos del tronco general de ciencias básicas de la UAM- Iztapalapa*. Enseñanza de las ciencias, Núm Extra VII, pp 914-945.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México, (2007), *El Proyecto Educativo en la UACM*. Documentos de Apoyo Académico, UACM. México, D. F.





La vinculación como estrategia para favorecer la formación del estudiante en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL

[REGRESAR](#)

*Autores**

M. A. Jaime Arturo Castillo Elizondo

M. C. Esteban Báez Villarreal

M. C. Arnulfo Treviño Cubero

M. C. Blanca Palomares Ruiz

Resumen

El presente trabajo está dedicado a resaltar la importancia de la relación entre la universidad-gobierno-empresa. Tiene como objetivo; fundamentar el papel y función de la vinculación entre los factores mencionados en la formación de los estudiantes de las instituciones de educación superior. Con frecuencia se le atribuye a este proceso de interacción, solamente la generación de recursos como un fin en sí mismo y no como un medio para hacer más eficiente el proceso formativo. De ahí que se valore la importancia de estrechar estos lazos en función del mencionado objetivo. Se particulariza el análisis en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Palabras clave: Vinculación, Formación, Estudiantes.

* M.A. Jaime Arturo Castillo Elizondo. jaime.castilloe@uanl.mx

M.C. Esteban Báez Villarreal. esteban.baez@uanl.mx

M.C. Arnulfo Treviño Cubero. arnulfo.trevinoc@uanl.mx

M.C. Blanca Palomares Ruiz. blanca.palamoresr@uanl.mx

Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México.

Abstract

This assignment is dedicated to favor the importance of the relationship among the university-government-company. Its objective is to support the role and the function of the link among the factors mentioned before in the students formation of higher education institutions. It is very frequent to attribute to this interaction process the resource generation as an end itself and not as a mean to make more efficient the formative process. Hence the value of the importance to strengthen these links in the function of the objective already mentioned. The analysis is distinguished in the Mechanical and Electrical Engineering School of the State University of Nuevo Leon.

Key words: Linkage, Formation, Students.

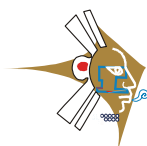
Introducción

El proceso de vinculación para las universidades no es nuevo ya que desde la época medieval, se esperaba que las universidades otorgaran valor al dinero respondiendo a las necesidades vocacionales de la sociedad. (Cobban 1990). De igual manera, las relaciones entre la educación superior y la industria tienen una larga historia, *“lo que ha cambiado a través del curso del tiempo es la base, propósito y el grado de estas asociaciones”* (Matthews y Norgaard, 1984).

Es por ello que la vinculación se percibe desde tiempos inmemorables como una práctica necesaria en las universidades para atender a las necesidades de la sociedad, lo que ha ido cambiando en el tiempo son las características del contexto, así como el desarrollo científico tecnológico y por ende el tipo de acciones.

El proceso de vinculación de la universidad con su entorno ha mostrado en el tiempo diversos esfuerzos entendiendo que a la universidad no le es posible mantenerse sin acciones de acercamiento a los aspectos productivos y a la generación y difusión del conocimiento. Se requiere estar conscientes que en la actualidad no se puede decir no a la vinculación, sino determinar bajo qué modalidades y bajo qué reglas. (Llomovatte, 2006).

Ante un contexto donde la universidad desde sus inicios realiza actividades de vinculación, tal vez llamadas o concebidas en formas diferentes a las actuales, podemos comprender que *“La vinculación de la universidad con su contexto externo es una acción que busca impactar socialmente, indistintamente del momento histórico”*. (Campos G y Sánchez G, 2005).



La Vinculación entre la universidad, gobierno y empresas en México surge y se desarrolla para responder a los requerimientos de la sociedad, fundamentados en el establecimiento de alianzas entre los tres actores, sin embargo aún las universidades no han encontrado la estrategia idónea para vincularse eficazmente con los diferentes actores. Por ello las universidades se ven obligadas a construir redes de acción que están más allá de su entorno; es decir, incluyen un programa fuertemente relacionado con otros agentes, como el gobierno, las entidades productoras, el sistema educativo en su conjunto y sobre todo los centros de investigación del nivel superior, e incluso, sectores de la sociedad que puedan colaborar en una estructura realmente operativa en la construcción de los marcos más generales de la vinculación (Campos G y Sánchez G, 2005).

México es un país donde sus universidades se han concientizado de la relevancia de la vinculación, por lo que con esfuerzos propios y sin una estrategia clara, la han adoptado como una tarea de su accionar. Sin embargo, no se ha establecido una práctica estratégica sistemática y coherente, por esta razón existe una diversidad en cuanto a los objetivos y acciones relacionadas con este tema.

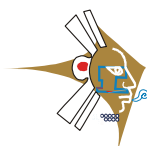
La universidad sin perder su esencia en cuanto al desarrollo de capital humano, se ha dado cuenta de la importancia de generar una estrecha vinculación con entidades externas, para obtener valor en aspectos académicos, económicos y sociales, lo que traerá consigo la generación de recursos a través de la implementación de una estrategia integral de vinculación. Como por consecuencia se espera un mejor posicionamiento social, lo que refuerza dicho objetivo, convirtiéndose la vinculación en un mecanismo de promoción de la universidad (Alcantar V, 2004)

El perfeccionamiento de los procesos en una organización como la universidad permite la búsqueda de mejores resultados, por lo que la vinculación ha sido un elemento que la universidad ha utilizado para obtener valores que permiten el cumplimiento de su misión y contribución social.

Desarrollo

La Vinculación. Su contribución al cumplimiento de la misión de la universidad

Ante la creciente necesidad de obtener más recursos en las universidades, que permitan favorecer la formación de los estudiantes, se vuelve más importante la búsqueda y la puesta



en marcha de acciones que permitan lograr una vinculación eficaz. Bajo esta misma línea, diferentes autores coinciden en que la vinculación pasó de ser una demanda de políticas de acción hacia las IES (Instituciones de Educación Superior), para convertirse en una condición necesaria de desarrollo tecnológico y posteriormente en estrategia de desarrollo económico (Gutiérrez, 2004).

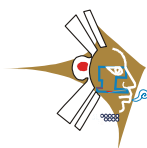
Dentro de los parámetros que impactan mayormente el funcionamiento de una universidad pública, podemos destacar sus estados financieros, los cuales convergen en la gestión y generación de recursos. Por lo anterior y ante la insuficiencia de recursos en las universidades, (Vargas, J 2008) se vuelve importante la búsqueda y la puesta en marcha de mecanismos y acciones facilitadores de una vinculación eficaz, para la gestión y generación de recursos a partir de entidades y organismos externos, mediante la colaboración y mutuo favorecimiento.

Por las razones expuestas el presente trabajo considera que la función y el quehacer de la universidad se ven fortalecidos a través de una vinculación con el sector externo como gobierno y empresas, logrando aumentar las posibilidades académicas, económicas y sociales que impactan en la formación de los estudiantes, y a su vez contribuyen al desarrollo social del país.

En los países latinoamericanos como México existen evidencias de implementaciones de modelos de vinculación con el sector productivo; sin embargo estos modelos responden al contexto socio-económico norteamericano, de tal manera que los resultados obtenidos en este contexto distan del éxito alcanzado por algunas universidades norteamericanas que operan con altos presupuestos derivados de la vinculación con empresas o fundaciones (Arocena y Sutz, 2001). Esta realidad indica la necesidad de plantear alternativas que sean acordes al contexto nacional, que permitirá responder a los requerimientos sociales de cada momento.

El entorno actual de las universidades públicas mexicanas ha evolucionado hasta crear de manera inherente interrelaciones con otros organismos, tales como el sector empresarial y el gubernamental. No obstante para lograr una vinculación óptima, es necesario conocer y controlar los elementos que impactan en lo académico y económico directamente sobre dicha vinculación para atender las necesidades de la sociedad a cargo de la universidad.

Es por ello que, para lograr una vinculación óptima como parte de la gestión en las universidades públicas, es necesario entre otras cuestiones:



- Conocer los mecanismos y acciones que permiten la interrelación entre los actores
- Identificar los elementos que impactan directamente sobre dicha vinculación
- Determinar el grado de participación de cada uno de los factores y elementos.

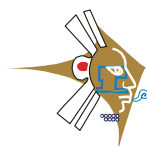
La vinculación entre la universidad, gobierno y empresas en México busca impactar en el desarrollo social, fundamentada en el establecimiento de alianzas entre los tres actores, sin embargo aún las universidades no han podido encontrar la estrategia idónea para vincularse eficazmente, lo anterior basado en que las universidades mexicanas buscan el acercamiento con la planta productiva a partir de un desconocimiento de la vinculación, debido a un modelo de universidad distante de los cambios sociales y las nuevas exigencias de la sociedad (De la Herrán, Torres, y Álvarez, 2009) es por eso que la vinculación se puede entender como una nueva función sustantiva de las universidades.

De lo anterior se puede percibir que la universidad ante las necesidades y exigencias actuales se ve obligada a realizar acciones que fomentan la relación con organismos externos a través de diversos esquemas y acciones de colaboración, partiendo desde su propia perspectiva y desarrollo pero sin dejar a un lado su aportación social.

La vinculación en las universidades debe contribuir a la formación Integral de los estudiantes, ya que ésta es la razón de ser de estas instituciones y es el resultado de una serie de acciones como son: a) las estrategias previstas en el currículo y b) los programas de extensión, difusión cultural y vinculación (Ruiz L, 2009); estos programas complementan los conocimientos técnicos lo que conlleva a que una vez egresados participen activa y de forma transformadora en el desarrollo social.

El proceso de vinculación: un medio para la formación de los estudiantes

El poseer una serie de competencias y ser un profesionista multidisciplinario son conceptos que en los últimos años han adquirido un amplio interés en el área pedagógica, en ambos casos se percibe una orientación hacia la formación integral del profesionista lo que posibilita responder a las necesidades de los tiempos en los que se vive.



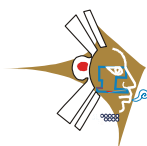
El desarrollo y evolución de la sociedad humana ha estado sustentado en una intensa relación del hombre con su medio social, donde su mayor interés ha sido transformarlo en busca de mejorar su entorno y hacer más placentera y segura su existencia. Una de estas transformaciones lo constituye el proceso de la universalización o extensión de la universidad a la sociedad (Viña R, 2004), donde se destina todo un arsenal de recursos materiales y humanos en función de mejorar el ámbito social, con la finalidad de elevar el nivel cultural y aspiraciones de todos los individuos que la componen.

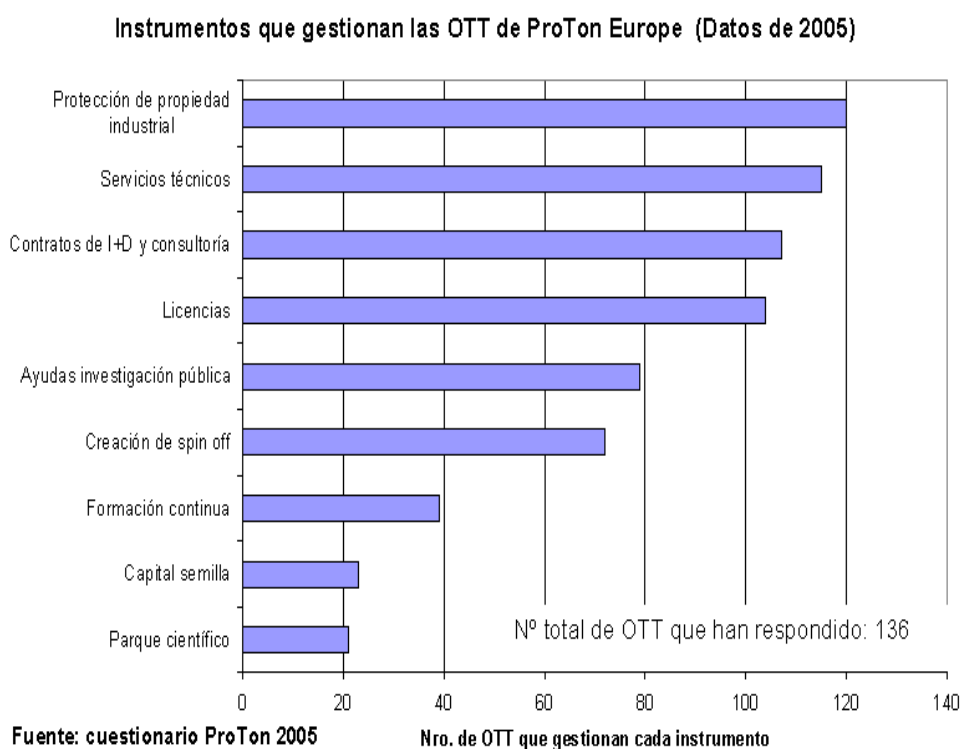
Este proceso de transformación ha tenido como consecuencia que las acciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje se hayan transformado, para poder desarrollar en los individuos la formación requerida por el entorno social, dando espacios a la formación continua en la realización de esta tarea, lo que ha permitido una actualización constante del individuo y por ende un mejor desarrollo de su perfil.

La universidad tiene el compromiso de preservar, desarrollar y promover los conocimientos y la cultura de la humanidad en estrecho vínculo con la sociedad, llegando con ella a impactar en los más necesitados, por lo que se hace notable su incursión en diversas alternativas que permitan desarrollar los vínculos con el objetivo de contribuir mayormente a la sociedad mediante personas mejor formadas.

Revalorando lo anterior podemos mencionar que el estudiante al ser vinculado con actividades de formación personal como las que se utilizan actualmente en las universidades a través de áreas de educación continua, obtiene un valor adicional complementario que influirá necesariamente en el desarrollo social.

En Europa, a través de diversos actores de transferencia de tecnología, se han encontrado una infinidad de instrumentos que se utilizan en el tema de vinculación (D'Este, Castro y Molas-Gallart, 2009). Se perciben elementos claves en el proceso de la vinculación como lo son: Propiedad intelectual, Servicios, Investigación, Creación de empresas y la formación continua como se muestra en gráfica 1, donde podemos percibir como la vinculación esta fuertemente ligada a las acciones enfocadas a proyectos o actividades relacionadas con la protección de la propiedad intelectual así como el otorgamiento de servicios técnicos y de consultoría, lo que marca una tendencia a realizar con mayor frecuencia roles de la vinculación enfocados a la explotación más que a la generación como serían los procesos de formación profesional y la creación de entes generadoras de conocimiento y riqueza .





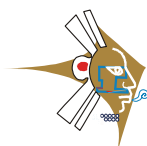
Gráfica 1: Instrumentos de la vinculación en Europa

Diagnóstico, percepción y análisis de la vinculación en FIME de la UANL para el proceso de formación continua

En nuestro contexto podemos mencionar que al igual que Europa y en otros países del área se realizan actividades similares en el tema de la vinculación, siendo la formación continua uno de los elementos de esta. Este tipo de formación conlleva a la formación integral del estudiante, de modo tal que pueda atender las necesidades de su entorno, razones por las que se considera a la formación continua como una de las acciones en las estrategias de vinculación.

En la UANL, se han establecido a través de su Plan Estratégico (UANL, Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012), las bases para contribuir socialmente con un sentido de responsabilidad a través de la implementación de 15 programas institucionales.

1. Ampliación y diversificación de la oferta educativa
2. Mejoramiento de la planta académica

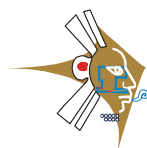


3. Formación integral de estudiantes y atención con equidad
4. Generación, aplicación y difusión del conocimiento
5. Intercambio, vinculación y cooperación académica con sectores social productivo
6. Fortalecimiento de la educación continua
7. Apoyo al deporte universitario
8. Desarrollo de la infraestructura
9. Desarrollo sustentable
10. Protección y conservación del ambiente
11. Seguimiento y evaluación
12. Mejoramiento de la administración y gestión universitarias
13. Procuración de fondos
14. Internacionalización
15. Comunicación estratégica

Por su parte en FIME en el tema de vinculación, a partir de las propuestas anteriores retoma dos de ellos: El Intercambio, vinculación y cooperación académica con los sectores social y productivo así como el fortalecimiento de la formación continua. Se percibe que la UANL ha considerado llevar a cabo acciones enfocadas a la interacción con los diversos actores sociales, por lo que la colaboración es un eje fundamental que coadyuva al proceso de formación del estudiante.

En la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL, acorde a la visión 2012 y con la continuidad del próxima visión 2020 se lleva a cabo el proceso de formación continua a través de la coordinación de educación continua. De acuerdo a los requerimientos de los diferentes programas educativos de licenciatura y posgrado, se ofertan diversos cursos, talleres y diplomados que favorecen el proceso de formación, además se realizan ejercicios permanentes con los diversos actores sociales como los son: el gobierno, la empresa y la propia sociedad para atender las demandas, a continuación se expone una breve caracterización de algunos de los programas:

1. Programa de formación técnica en mantenimiento electromecánico y en enceres domésticos: Se desarrolla en colaboración con la industria automotriz y de enceres domésticos respectivamente. Propósitos fundamentales: desarrollar un proceso de formación para la



conversión de operarios a técnicos a través de los propios requerimientos de la industria que conlleven al crecimiento profesional de los estudiantes y otras personas y por ende al desarrollo social a través de esta formación.

2. *Programa para la realización de un oficio en época de crisis: Se desarrolla en colaboración con:* con el gobierno. Propósitos fundamentales: ayudar a las personas desempleadas para la realización de un oficio con el fin de promover el autoempleo como vía de enfrentar la crisis financiera sufrida en los años 2008 y 2009. Como se observa este programa tiene una profunda esencia social-humanista.

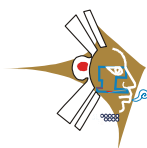
Los programas mencionados son solo una muestra de las posibilidades del proceso de formación continua para favorecer la formación del estudiante y a su vez impactar positivamente en la sociedad.

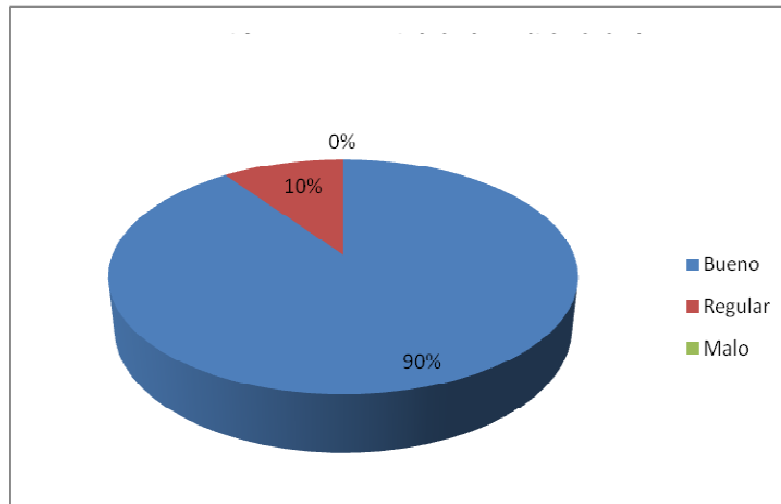
Algunos resultados del diagnóstico

De acuerdo a lo expresado anteriormente y con la finalidad de conocer los aspectos que favorecen la formación de los estudiantes a través de la vinculación como estrategia, se aplicó una encuesta a estudiantes, directivos de universidad, empresarios y funcionarios de gobiernos, lo que nos habilita a mencionar lo siguiente:

En la relación universidad, gobierno, empresa se percibe que nuestro contexto de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en el marco de la industria del estado de Nuevo León, se cuenta con plena conciencia de las acciones de formación continua que contribuyen a la actualización de las personas para una especialización contando con una mayor iniciativa por parte de la universidad y gobierno que de la empresa. Lo que permite observar que tanto la universidad como el gobierno realizan actividades de formación continua, participando al menos el 80% de los encuestados en dicha actividad.

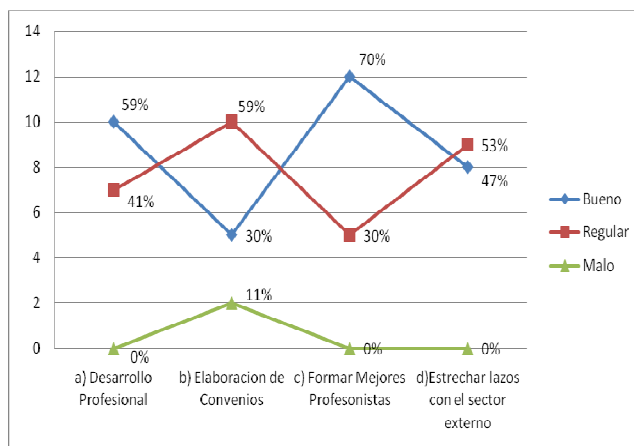
La percepción de las empresas sobre los procesos de formación continua es positiva, el 90% de los empresarios encuestados considera que son de buena calidad y solo el 10% las consideran regular, estos datos mostrados en la grafica 2 confirman la importancia de la formación continua como una estrategia para la formación de los profesionales dirigida a un mejor desempeño laboral. Esta evaluación conlleva al favorecimiento de los procesos de negocio con las empresas, poniendo de manifiesto la aportación social de estas acciones, mediante la interrelación de la universidad, gobierno y empresas a través de la vinculación.



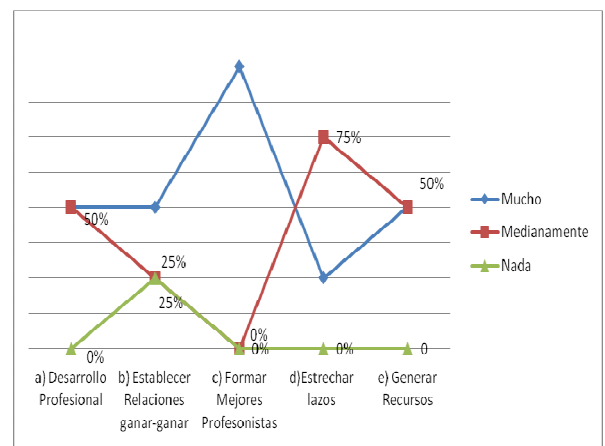


Gráfica 2: Percepción empresarial de la calidad de los programas de formación continua
Fuente: Elaboración personal

Tanto estudiantes como directivos de universidades como se muestra en la gráfica 3, perciben que los programas de formación continua, son de calidad y aportan al desarrollo profesional de las personas, por medio de la referencia y desarrollo de experiencias profesionales de quienes forman parte del proceso de instrucción, fundamentado en la relación existente con el sector gobierno y empresarial.

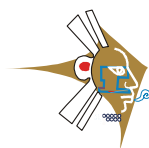


Estudiantes

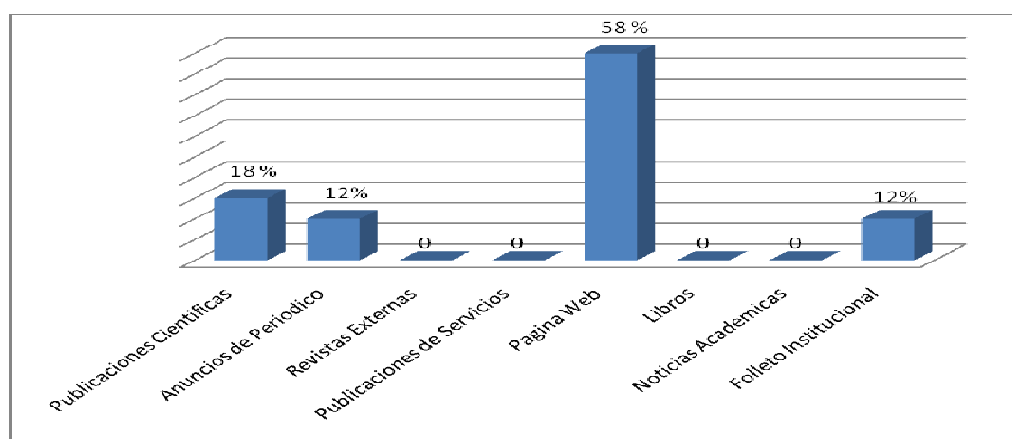


Directivos Universidad

Gráfica 3: Impacto de los programas de educación continua en acciones de vinculación
Fuente: Elaboración personal

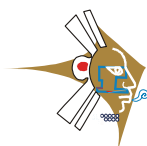


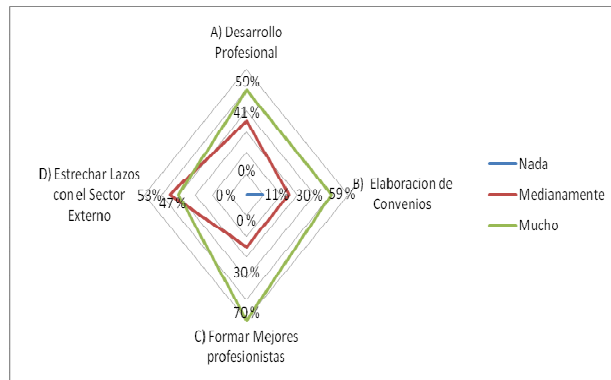
Para la interrelación de la universidad, gobierno y empresa, es de vital importancia el conocimiento de todos los aspectos que se relacionan con ella. Esto es posible mediante procesos de trabajo conjunto. Los datos obtenidos en la grafica 4 mediante la aplicación de encuestas revelan que los medios más utilizados para la difusión son: páginas web, periódico y publicaciones tanto científicas como de servicios, el 58 % de los encuestados utilizan las paginas web como un mecanismo para conocer y participar en actividades que deriven en la vinculación de los actores, mientras un 18 % utiliza las publicaciones y un 12% el periódico, percibiendo con lo anterior que estos medios coadyuvan a la difusión y promoción de esta interrelación.



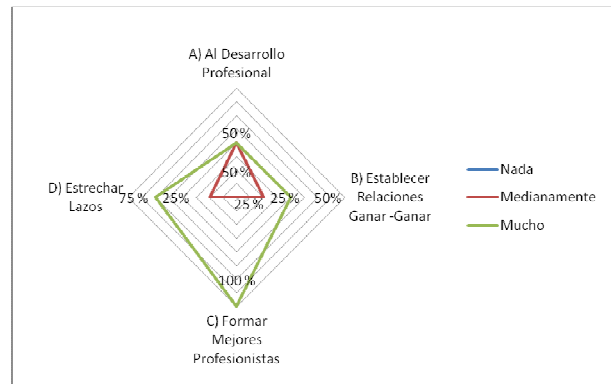
Gráfica 4. Medios de difusión más utilizados para la vinculación
Fuente: Elaboración personal

Al analizar los diversas encuestas aplicadas en este estudio y tomando como referencia los medios más utilizados para la vinculación, se observa que tanto los directivos de universidades y estudiantes consideran en una gran medida que la vinculación a través de los programas de formación continua, favorece la formación de mejores profesionistas que contribuyen al desarrollo social, considerando los directivos de universidades la elaboración de convenios como mecanismo necesario para este fin, como se muestra en la gráfica 5.



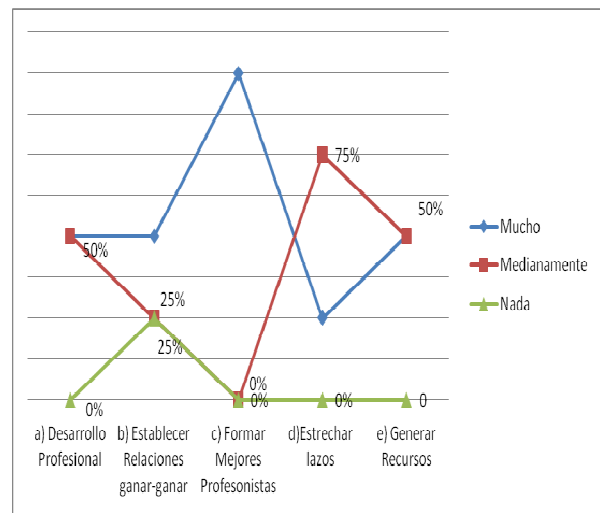
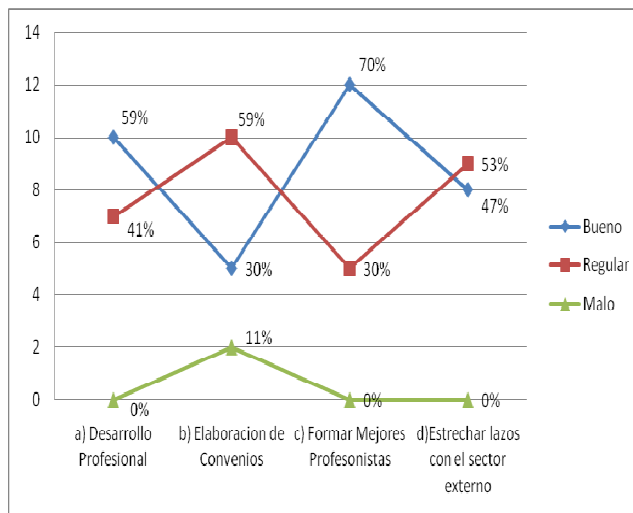


Directivos Universidad

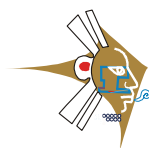


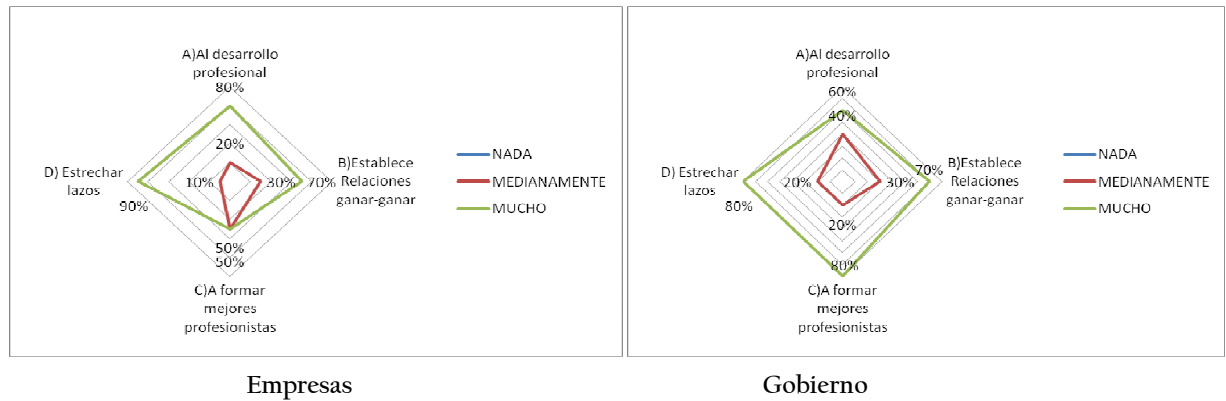
Estudiantes

Gráfica 5. Impacto de las acciones de vinculación en la universidad
Fuente: Elaboración personal



El gobierno como uno de los actores de la vinculación esta conciente de la formación de mejores profesionistas, por lo que considera vital la interrelación entre los diferentes actores, sin embargo esta conciencia se ve motivada por las empresas ya que se encuentran concientes de la contribución que la vinculación hace al desarrollo profesional, sin embargo aun existe una exigencia de seguir formando mejores profesionistas, como se percibe en la gráfica 6.

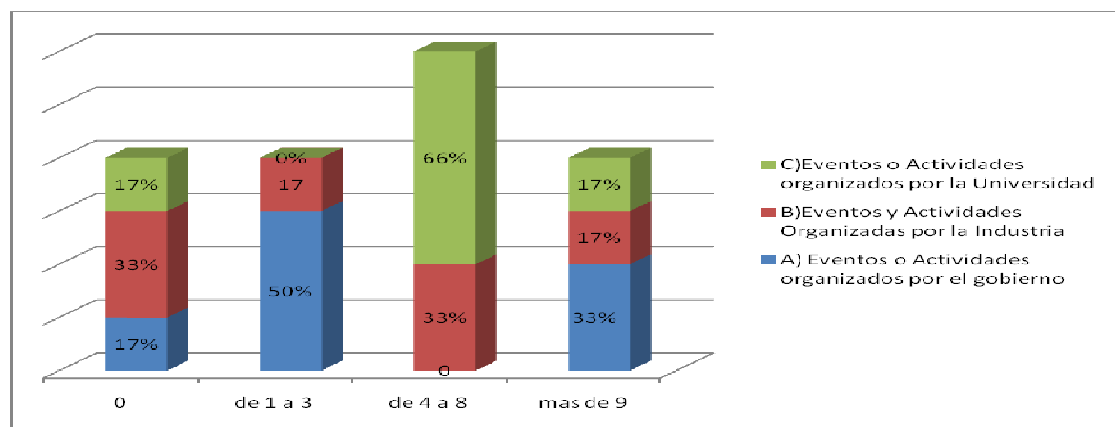




Gráfica 6. Impacto de las acciones de vinculación en el sector externo

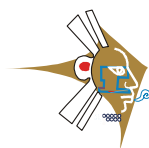
Fuente: Elaboración personal

A pesar de la percepción de la empresa en la necesidad de formar mejores profesionistas y de que existen diversos medios de comunicación que son utilizados para difundir las acciones relacionadas con la vinculación que hacen su contribución a la formación profesional, pocos son los estudiantes que participan en ellas. Se observa una mayor participación de directivos de la universidad y gente de empresa. De igual modo, se aprecia una ligera tendencia hacia una mayor organización de eventos relacionados a la vinculación por parte de la universidad y el gobierno, lo que puede hacer presumir que es debido a una formalización de la función en la universidad como se indica en la gráfica 7.

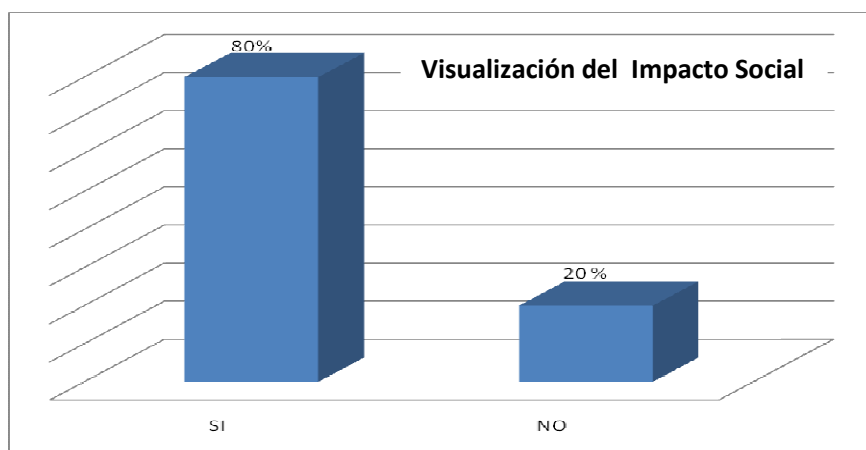


Gráfica 7: Participación en actividades de vinculación, promovidas por la FIME por periodo meses.

Fuente: Elaboración personal



El desarrollo de la vinculación a través de diversas acciones que conllevan a la formación del profesionista, poseen una connotación social lo que es reconocido por los diversos sectores encuestados, ya que cerca del 80% de ellos logran visualizar el impacto social de la vinculación, mostrado en la gráfica 8.



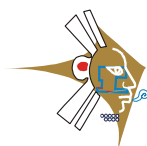
Gráfica 8: Frecuencia de percepción del impacto social de la vinculación
Fuente: Elaboración personal

Conclusiones

La vinculación como un proceso de interrelación entre la universidad, gobierno y empresas, favorece la formación de estudiantes mediante las actividades de educación continua, lo que conlleva a que exista un deseo e interés de los actores por relacionarse efectivamente para lograr contribuir al desarrollo social.

En cuanto a la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, la vinculación está ligada a dos de los 15 proyectos estratégicos de la UANL, siendo base para la realización de acciones encaminadas a la formación continua para el desarrollo profesional, por lo que en el tema de vinculación se encuentra soportado a través de una estructura organizacional sólida, encontrándose áreas de oportunidad en el proceso de formalización de la educación continua, difusión y conocimiento de la oferta, así como la claridad en el impacto de la misma. Con lo anterior dentro de nuestra planeación estratégica de la FIME y ligado a la próxima visión UANL 2020 se establecen acciones al respecto, como la ampliación de la oferta y relación de la misma en los programas académicos.

En FIME de la UANL, se cuenta con una estructura sólida en la función de vinculación, teniendo el área de educación continua, a través de la cual se han formalizado

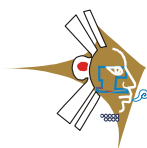


procesos de formación tanto de estudiantes, egresados así como trabajadores de industria a través de diversos programas, lo que ha permitido contar con una oferta en programas de educación continua de más de 100 programas así como el haber capacitado a más de 9,500 personas por año además con la finalidad de proporcionar un mejor servicio a estudiantes, egresados, empresas y comunidad en general, los departamentos de educación continua y técnica, cuentan con infraestructura disponible para la realización de la función como 10 salas de capacitación, las cuales se encuentran equipadas acorde a las necesidades del entorno social.

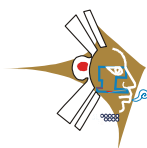
En el afán de atender las necesidades de las empresas, la contribución a la sociedad y la misión de la función de la universidad, FIME trabaja activamente con los clusters que el gobierno ha impulsado en los sectores automotriz, aeronáutico, electrodomésticos y agroalimentario en los cuales se han establecidos programas conjuntos de formación continua en aspectos técnicos, que ha permitido desarrollar personas para el desempeño de nuevas funciones lo que representa seguir contribuyendo en el desarrollo profesional de las personas.

Bibliografía

- Alcántar, V. M. y Arcos, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>
- Arocena, R. y Sutz, J. (2001). *La Universidad Latinoamericana del Futuro Tendencias - Escenarios – Alternativas*. Universidad de la República Oriental del Uruguay
- Campos, G. y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>
- Cobban, A.B. (1990). *Universities in the Middle Ages*. Liverpool, UK: Liverpool Universite Press.
- D'Este, P., Castro, E. y Molas-Gallart, J. (2009). *Documento de base para un “Manual de Indicadores de Vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico”: un marco para la discusión* Retrieved May 25, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3385391).



- De la Herrán, A., Torres, A. y Álvarez N. (2009) *Formación Creativa vs. Formación Parcial: un reto para la educación universitaria*. Revista Circunstancia del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Año VII - Nº 20, Sección Miscelanea.
- Gutiérrez, N. (2004). La Vinculación en el ámbito científico-tecnológico de México. Instituciones de Educación Superior Interacción con Distintos Actores. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2 Trimestre, año/vol. XXXIV (002), Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.
- Llomovatte, S, Juarros, F., Naidorf, J. y Guelman, A. (2006). *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila-LPP. 288 pp. ISBN: 8496571327.
- Matthews, J. N. & Norgaard, R. (1984). *Managing the partnership between higher education and industry*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems.
- Ruiz, L. (2009) *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Revista Universidad de Sonora.
- Vargas, J (2008); *La educación del futuro, El futuro de la Educación en México*: Revista TECSISTECATL Economía y Sociedad de México Vol. 1
- Viña, R. (2004) *La vinculación socio humanista de los estudiantes, como acción transformadora, en el proceso de la Universalización*.





Experiencias en el Proceso de Selección de Profesores en el Posgrado de FIME

[REGRESAR](#)

*Autores**

M. C. María Isabel Dimas Rangel

Dr. Arturo Torres Bugdud

M. C. María Blanca E. Palomares Ruiz

Resumen

El proceso de selección y contratación de personal de un centro de educación es mucho más que una actividad administrativa por la implicación que tiene en la formación de los futuros profesionistas, puesto que un elemento esencial en ella es el docente. De ahí la necesidad de contar con un mecanismo efectivo que permita seleccionar y contratar aspirantes que cubran con el perfil del docente de calidad. De ahí que el objetivo de esta ponencia es mostrar las experiencias obtenidas en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) en el proceso de selección y contratación para el posgrado. Dichas experiencias se relacionan con el perfeccionamiento del proceso en cuanto al cumplimiento de sus etapas e implementación de nuevos criterios. Las innovaciones en este proceso permitieron obtener resultados satisfactorios, para la Institución. Dichos resultados demandaron el involucramiento de las partes, el aprovechamiento del sistema de calidad, así como la integración de los marcos de referencia, que rigen nuestra misión. La metodología utilizada estuvo conformada por la utilización de diferentes métodos para el estudio del marco teórico contextual, así como como la utilización de diferentes técnicas, como encuestas, entrevistas entre otras.

Palabras clave: selección y contratación de personal docente, posgrado, gestión de recursos humanos.

* M.C. María Isabel Dimas Rangel, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León, México: isabel.dimasr@uanl.mx

Dr. Arturo Torres Bugdud, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León, México: atorres85@hotmail.com

M.C. María Blanca E. Palomares Ruiz, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León, México: mbpalomares@yahoo.com.mx

Abstract

The process of personnel selection in an educational center, it is more than an administrative activity because of the implication to form the new professionals, where the faculty is an important element on it. We need to have an effective mechanism that allows selecting and hiring applicants that cover with the faculty profile. The goal of this paper is to show the experiences of the Engineering Mechanical and Electrical School (FIME) in the process of personnel selection to the postgraduate.

Those experiences are related with the improvement process in the fulfillment of their stages and implementation of new criteria. The innovations in this process allow obtaining satisfactory results for the Institution. Those results demand the involvement of the parts, the academic performance of quality system, as well as the integration of the reference edges that govern our mission. The methodology used was conforming by different methods for the contextual framework, as well as the uses of different techniques, surveys, interviews among others.

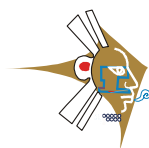
Key words: Selection and Recruitment of Teachers, postgraduate, human Resource Management.

Introducción

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), está enfrascada en el cumplimiento de su misión de formar profesionistas en diferentes áreas de la ingeniería y encaminarla al logro de su visión, de ser una institución pública de enseñanza de la ingeniería en el año 2012, con el más alto prestigio nacional e internacional. “Organiza sus estrategias para fortalecer la planta docente de la Institución y coadyuvar en la formación integral de sus estudiantes, y así entregar a la sociedad ingenieros mejor preparados no solo para participar con alta probabilidad de éxito en el ejercicio profesional, sino para ser líderes y protagonistas del cambio hacia los estadios más satisfactorios para los futuros egresados y la sociedad en general”. (De León, 2010).

En base al plan de desarrollo que tiene la Facultad, así como la Visión 2012 de la UANL, se pretende ofrecer una respuesta concreta a las demandas de la sociedad a través de estrategias y políticas que impulsen un cambio de cultura, y que posibiliten que éstas se conviertan en motor para el desarrollo así como un instrumento para la realización de aspiraciones colectivas. (Visión 2012, UANL).

“En la actualidad se establecen metas concretas que permitan lograr las aspiraciones de nuestra Institución, trabajando de forma colegiada, buscando innovar los procesos, se



rediseñan las estrategias y acciones para fortalecer las actividades de gestión, esto permitirá concentrar la atención en el resultado de cada uno de los procesos que realiza la organización, permitiendo así, el desarrollo de una cultura de calidad dirigida hacia la mejora continua”. (Martínez García, 2009)

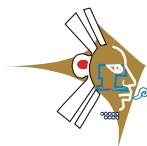
En este proyecto de investigación se involucraron diversas áreas de la Facultad, las que participan de manera colegiada, y guían esta propuesta pues son los responsables de procesos clave, los cuales hacen posible una gestión generadora de valor para el cliente y que, por tanto, procura su satisfacción. “Por otra parte, determina qué procesos necesitan ser mejorados o rediseñados, establece prioridades y provee de un contexto para iniciar y mantener planes de mejora que permitan alcanzar objetivos establecidos”. (Martínez, 2009), así mismo se trabaja en equipo con los profesores de la institución para que la planta docente coadyuve a la obtención del perfil deseable de un profesor universitario, que sea capaz de desarrollar las cuatro acciones sustantivas que propone el programa de mejoramiento al profesorado (PROMEP), de esta forma el docente crece profesionalmente y este desarrollo debe impactar en la formación integral de los estudiantes.

El papel que desarrolla la Institución muestra su compromiso apoyando estas estrategias mediante el proceso de selección y contratación ya que como lo menciona Cárcamo (1968, p.135): “La selección del personal tiene como objetivo fundamental: proveer a una organización de personal adecuado tanto en cantidad como en calidad”.

Desarrollo:

Planteamiento del Problema

Las instituciones de educación superior tienen el compromiso de aportar a la sociedad profesionistas competentes y socialmente responsables, y un factor importante en este proceso de formación de ingenieros es el docente, de ahí que es necesario atender los requerimientos del perfil de un docente de calidad, la planta docente de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, presenta una disminución en la cantidad de maestros que obtuvieron el perfil PROMEP. Se realizan muchas acciones que requieren ser encaminadas al logro de los objetivos institucionales. La FIME, tiene como visión de ser una Institución de competencia Nacional e Internacional y para esto requiere que sus profesores crezcan y se fortalezcan profesionalmente.



De acuerdo a lo anterior, las tareas acometidas por el cuerpo académico de gestión académico-administrativa de Instituciones de educación superior, para contribuir a solucionar el problema señalado estuvieron encaminadas al logro del siguiente objetivo:

Trabajar en colaboración con el personal académico de la Institución con el propósito de contribuir a elevar la calidad de docente y por consiguiente mejorar la formación de los estudiantes del área de posgrado.

Para el cumplimiento del objetivo señalado se determinaron los objetivos específicos siguientes:

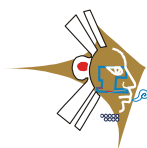
- Involucrar activamente los docentes en su formación personal y profesional
- Lograr la integración del posgrado y la licenciatura
- Rediseño de los criterios de selección y contratación
- Integración de profesores en comités de carrera y núcleos básicos
- Integrar un sistema de información sistematizado y confiable
- Elevar los indicadores que permiten medir el perfil del docente universitario en el área de ingeniería.

Metodología

Con la intención de mejorar la calidad de los profesores de la institución se promovió la generación de un proyecto de investigación que aportara estrategias motivadoras, entre ellas: la necesidad de mejorar en el desempeño de su misión, así mismo que facilitaran la organización de las actividades académicas y la forma en la que se tributa a la visión institucional.

Se pusieron en práctica las siguientes estrategias:

1. Auto diagnostico “Análisis FODA”
2. Planeación operativa
3. Rediseño de los criterios de contratación
4. Comunicación de los criterios
5. Establecimiento de compromisos por parte de la Institución, directivos y docentes.



6. Involucramiento de las partes institución, directivos y docentes.
 7. Análisis de datos, este punto corresponde a la medición de indicadores, que permiten revisar los resultados obtenidos después de implementar el modelo.
 8. Mejora continua, en el proceso de selección y contratación de docentes.
- A continuación se explica brevemente cada una de las estrategias descritas.

1. Autodiagnóstico “ Análisis FODA ”

La realización del autodiagnóstico permitió reflexionar en los componentes de los procedimientos de gestión con la intención de que la ejecución de estos contribuya a los objetivos establecidos en la filosofía institucional y esto acrecenté la calidad de la planta docente y finalmente beneficie en la formación de los estudiantes.

Uno de los principales objetivos de este proyecto de investigación es el relacionado con la capacidad académica, donde busca, ser un polo de desarrollo científico, tecnológico, académico, humanístico, de alto impacto social, por sus contribuciones relevantes a la generación y aplicación del conocimiento así, como la atención de problemáticas significativas del desarrollo social y económico del Estado y del País. (FIME, 2011).

Se analizó la situación actual de los profesores que integran la planta docente, de esté se observaron los siguientes elementos:

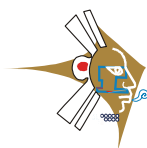
Fortalezas:

- *Número elevado de profesores con grado de Maestría*

Se cuenta actualmente con un 69% de profesores que tienen un grado de maestría, esto es benéfico para los estudiantes ya que los profesores se preparan en su área de experiencia y enriquecen los programas académicos.

- *Profesores comprometidos*

En base a un estudio que se realiza anualmente para evaluar el nivel de satisfacción de su personal en relación con el ambiente laboral, se encontró que su personal docente está consciente del compromiso que tienen para con la escuela y la forma en la que su trabajo contribuye con el logro de la visión, esto se percibe al revisar la categoría de



aspectos institucionales, obteniendo como resultado que un 94% de los encuestados comulga con los principios de la Institución y está consciente de su compromiso con la misma, esto forma parte del instrumento denominado “Encuesta de Ambiente Laboral”, el resultado se observa a detalle en la parte de análisis de datos.

- *Profesores impartiendo en su área de experiencia*

El 69% de la planta docente cuenta con estudios de maestría e imparte cátedra en un área afín a esta con el propósito de compartir su experiencia con los estudiantes.

- *Objetivos puntuales*

La Facultad cuenta con una filosofía institucional, en ella se define la Misión, Visión, Valores, Objetivos, Política de Calidad, de igual manera en el plan de desarrollo institucional se reflejan sus estrategias, así mismo su sistema de calidad funge como herramienta de trabajo para monitorear sus acciones dirigidas al logro de objetivos.

- *Círculo de Mejora*

Esta metodología de trabajo en equipo facilita la labor que realiza el cuerpo académico de gestión académico-administrativa, la cual tiene como propósito contribuir a la realización de este proyecto de investigación.

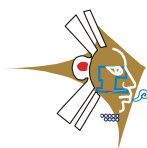
- *Acciones desarrolladas*

Establecimiento de un Comité que trabaja en base a la filosofía de círculos de calidad y el cual está comprometido con el logro de los objetivos de este proyecto. Integrado por: los subdirectores de licenciatura, posgrado, Desarrollo Institucional y Humano, así como la coordinadora de Desarrollo Humano y la Jefa de Recursos Humanos de la facultad. Su función: llevar a cabo el proceso de contratación del personal, divulgarlo, y realizar un seguimiento de los docentes contratados con la intención de colaborar con ellos, para alcanzar los objetivos establecidos al inicio de su contratación.

-El objetivo general de este proceso es contratar a personal que cumpla con los rasgos deseables de un docente de calidad que contribuya a la formación integral de estudiantes.

Oportunidades

- *Integración de núcleos básicos*



En el área del Posgrado se pretende fortalecer los programas académicos para que puedan formar parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el cual tiene como misión: “Fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (PNPC, 2011). Para esto es importante integrar a profesores con experiencia en determinadas áreas del conocimiento y coadyuvar en la consolidación de dichos programas.

- *Fortalecimiento de Comités de carrera*

Actualmente existe un comité de Jefes de carrera, con experiencia en cada una de las áreas de la ingeniería se incrementará el número de profesores con áreas afines y se enriquecerá cada programa académico.

- *Estudiantes titulados*

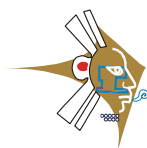
Es necesario elevar el índice de eficiencia terminal a nivel licenciatura y posgrado.

- *Involucramiento de Doctores en el programa de tutoría*

En base al perfil del tutor y las demandas de la Institución se propone la integración de doctores que puedan cubrir las necesidades de los estudiantes mediante el proceso de tutoría y propiciar en ellos, la inquietud por estudiar un posgrado en su área de interés.

Debilidades

- Insuficiente cantidad de doctores. El país requiere personas con más conocimiento y preparación que ayuden al crecimiento del mismo, las Instituciones de Educación superior son un Instrumento para esto y deben de ser los profesores de este nivel los primeros tomar esta iniciativa. Actualmente la Facultad cuenta con un 18% de profesores habilitados como Doctores.
- Pocos doctores impartiendo en la licenciatura. La participación activa de los profesores con doctorado a nivel licenciatura es necesaria en la dependencia no solo para enriquecer la cátedra sino también para invitar a los estudiantes a seguir preparándose en su área de interés a través de la investigación.

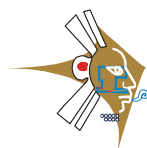


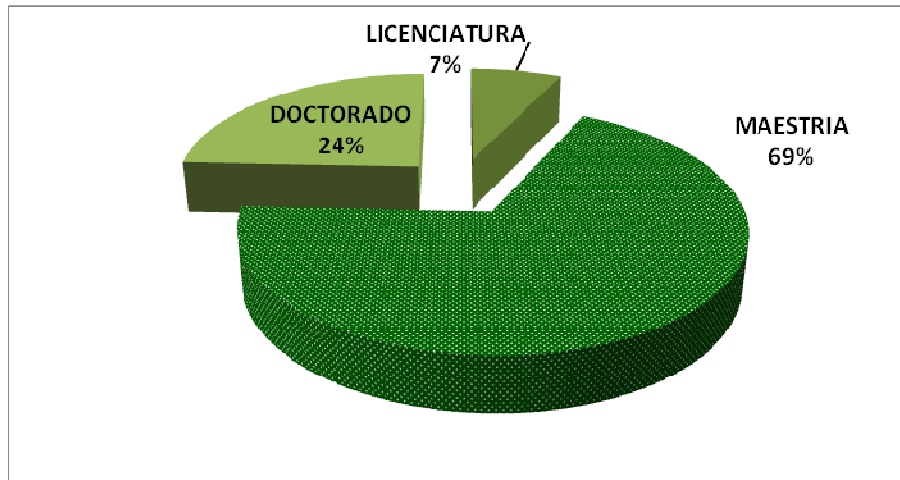
- Producción científica. Es indispensable la divulgación de los resultados obtenidos en las investigaciones, esto permite el incremento de la información relacionada con determinados temas y a la vez contribuya a la generación de conocimiento. Para favorecer la cultura de la divulgación se han estructurado cursos y talleres concernientes a la realización de artículos científicos, documentación de proyectos, por mencionar algunos.
- Insuficiente número de doctores con S.N.I. Para la FIME, es trascendente el hecho de que los profesores investigadores posean el reconocimiento que otorga el Sistema Nacional de Investigadores ya que los diferentes criterios que evalúa esté, facilitan el seguimiento de acciones que deben realizar los profesores dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. Ingresar a este sistema, por consecuencia fortalece a la Institución. Para esto se promueve la capacitación docente, la divulgación de convocatorias para participar en evaluación de proyectos, se fomenta la titulación mediante la realización de proyectos de tesis, entre otros.

Amenazas

- Oportunidades de trabajo fuera de la Institución. Es importante ofrecer a los profesores las condiciones óptimas para desarrollarse dentro de la Institución y puedan dedicarse a ser profesores-investigadores de tiempo completo.

Después de realizar el análisis FODA se estableció el alcance del proyecto, en base a la cantidad de docentes de la institución, los cuales están distribuidos de la siguiente manera.





Gráfica No. 1 Profesores de Tiempo completo por grado académico.
Fuente: elaboración personal de los autores

2. Planeación Operativa

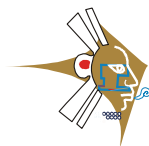
El sistema de calidad con que cuenta la facultad es una herramienta que facilita el control de los procesos, y su concepción como un sistema que interactúa entre sí.

Este tipo de planeación permite:

- Fortalecer la cultura de trabajo en la Institución
- Seguir los proyectos desde su planeación hasta la mejora continua, tomando como referencia la visión de la Facultad, el Plan de desarrollo Institucional y la Planeación estratégica.
- El seguimiento de cada una de las acciones. Este procedimiento se implementa de acuerdo al proceso documentado y certificado por la norma ISO9001:2008, es aplicado como estrategia que coadyuva a la realización del proceso de selección y contratación de docentes.

3. Rediseño de los criterios de contratación

Tomando en cuenta los requerimientos de los organismos evaluadores que acreditan nuestros programas académicos y con el propósito de ser una Institución de reconocido nivel Internacional, se realiza este trabajo en el área de posgrado, comenzando por el análisis de los criterios que se sugiere sean tomados en cuenta para la selección y



contratación del personal, los cuales tienen su base en los marcos de referencia que rigen nuestra quehacer. Dichos criterios fueron divulgados entre los actores que intervienen en el mencionado proceso.

El proyecto de investigación se ha llevado a cabo por etapas, iniciando por los profesores investigadores de tiempo completo; en esta categoría están situados la mayoría de los profesores del posgrado.

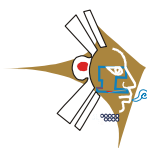
Criterios para la selección y contratación de docentes

Los criterios establecidos como importantes para realizar la selección y contratación de docentes, fueron sugeridos en base a los requerimientos que establecen los organismos acreditadores de modo que el proceso de selección y contratación fuera transparente y objetivo, tal como lo sugiere Díaz (2009), la selección de personal debe sustentarse en procedimientos que aseguren el mayor grado de objetividad, transparencia e imparcialidad. De allí que quienes evalúen deben reunir esas cualidades y buscar, en el mérito de los postulantes, el referente principal para la toma de decisiones.

Para esto se toma en consideración al Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el cual, “Es reconocido como una asociación civil que involucra a diversos sectores de la sociedad relacionados con la formación y ejercicio profesional de los ingenieros” (CACEI, 2011), otro de los marcos de referencia tomados en cuenta para este proyecto es el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el cual tiene como misión: “Fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional”, (PNPC, 2011). Así mismo, se consideran los programas dirigidos específicamente al desarrollo profesional de los Profesores, uno de ellos es el PROMEP y el S.N.I. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas.

Con la definición de estos criterios se pretende estrechar la integración entre el posgrado y la licenciatura con el propósito de que los profesores con grado de doctor participen activamente y así brindar a nuestros estudiantes, nuevas herramientas de trabajo que contribuyan en su formación y para esto se propician las siguientes acciones:

- Invitación a los profesores a pertenecer a un núcleo básico con la intención de que con su conocimiento y área de experiencia puedan revisar y evaluar internamente los programas educativos de maestría.



- Participación en un comité carrera de Licenciatura en las diferentes áreas de la Ingeniería y lograr trabajo colegiado que enriquezca los mismos.
- Exigencia a los profesores el Perfil Promep para impartir cátedra en el posgrado. Este es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior.
- Incremento de docentes en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual tiene por objetivo promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.
- Análisis del trabajo realizado mediante su Currículum Vitae Único (CVU), lo que permite validar las actividades académicas en las que está participando el profesor.
- Participación activa en la realización de investigaciones que permitan el perfeccionamiento del trabajo de la facultad mediante el trabajo colaborativo en los cuerpos académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden programas educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales.
- La inclusión de todos los programas del posgrado de FIME en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, que tiene como misión la de “Fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país. Esto es de suma importancia puesto que la participación activa de los profesores en su área de experiencia, permite que se realice un análisis, rediseño y fortalecimiento de los programas y con esto puedan ser llevados al padrón de excelencia”. (PNPC, 2011).
- Impartición de cátedra en la licenciatura y el Posgrado con el fin de compartir su experiencia y motivar actividades de investigación a este nivel.



- Inserción de proyectos de crecimiento en el plan de desarrollo Institucional. Tales como el proyecto de formación docente, el fortalecimiento de los programas educativos a través de los núcleos básicos y comités de carrera, certificación de los procesos académico-administrativos de la institución, bajo la norma ISO9001:2008, bajo los criterios establecidos por los marcos de referencia, por mencionar algunos de ellos.

4. Comunicación de Criterios

A partir del inicio del proyecto, estos criterios se divulgaron entre los involucrados en el proceso de selección y contratación de docentes, entre ellos están los coordinadores, ya que estos son quienes realizan el proceso de selección, así mismo se informó a los profesores-investigadores recontratados y a los profesores de nuevo ingreso.

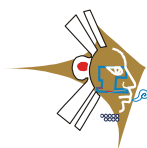
5. Establecimiento de compromisos

Al ser comunicados los criterios se estableció un compromiso de revisión, el cual será realizado antes de su siguiente contratación, esta revisión se llevará a cabo a través del comité de selección y contratación, así mismo serán considerados en la evaluación de desempeño que integra el estudio de reconocimiento para mejorar su situación laboral, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el reglamento académico.

6. Involucramiento de las partes

La participación activa de profesores, y directivos de la propia institución, trabajan para facilitar los medios y propiciar el trabajo colegiado para el logro de objetivos de calidad de la FIME, tales como:

- ✓ Contar con una amplia y diversificada oferta educativa en ingeniería, reconocida por su buena calidad, para la formación de profesionales y científicos, competentes a nivel Nacional e Internacional y con una alta adaptabilidad en el mundo laboral.
- ✓ Ser un polo de desarrollo científico, tecnológico, académico, humanístico, de alto impacto social, por sus contribuciones relevantes a la generación y aplicación del



conocimiento, así como la atención de problemáticas significativas del desarrollo social y económico del Estado y del País.

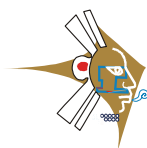
- ✓ Contribuir a la formación integral de los estudiantes a través de la participación en actividades relacionadas con la gestión y la divulgación del conocimiento donde estudiantes que participen en eventos de estos, por área de conocimiento.
- ✓ Contar con una gestión eficiente y eficaz, de apoyo al desarrollo de las funciones educativas y científicas, con esquemas para la mejora continua, el aseguramiento de calidad y para el ejercicio transparente, con la rendición de cuentas a la sociedad.
- ✓ Poseer un alto nivel de posicionamiento y reconocimiento social en los ámbitos Nacional e Internacional.

7. Análisis de datos

Se efectúa un análisis de información referente a la planta docente, este nos presenta el estado en el que se encuentra, esto permite identificar a los profesores de tiempo completo que son investigadores, y se identifican las oportunidades de desarrollo del personal docente, se perciben aspectos positivos en ellos los cuales pueden influir en su desarrollo personal, profesional y por consecuencia en beneficio la formación de los estudiantes y de la misma institución.

La edad de profesores es un factor importante a considerar ya que de los profesores que forman parte de este análisis, el 60% de ellos son profesores menores de 40 años, y con grado de Doctorado y con altas posibilidades de coadyuvar en las estrategias mencionadas anteriormente, pues tienen oportunidad de continuar desarrollándose.

En la encuesta que se aplica anualmente denominada “Evaluación del ambiente de trabajo”, la cual se lleva a cabo con el propósito de medir el nivel de satisfacción del personal con respecto a la Institución, contempla una categoría que mide los aspectos institucionales. Los resultados muestran que un 98% del personal está consciente del compromiso que tiene con la institución y comulga con sus principios y lineamientos.



Medición de Resultados

Se establecieron metas concretas, para definir sus avances, así mismo determinar si las acciones están contribuyendo a la visión institucional, por esta razón se establecieron indicadores a cumplir, por ejemplo.

- a) Cantidad de profesores que consiguieron obtener el perfil deseable PROMEP.
- b) Cantidad de Profesores que ingresaron al Sistema Nacional de Investigadores.

Los resultados se muestran en las gráficas 4 y 5.

Por otra parte, los profesores en su quehacer cotidiano desarrollan actividades sustantivas que contribuyen a la formación de sus estudiantes tales como: la docencia, tutoría, investigación, gestión y estas son evaluadas por programas nacionales como ya se mencionó anteriormente. La implementación de estas estrategias ha permitido elevar los indicadores de medición que muestra la cantidad de profesores que poseen el perfil deseable del docente universitario y lo mismo ocurrió con el ingreso al Sistema Nacional de investigadores. Como se muestra en las siguientes gráficas.

En la gráfica siguiente se muestran los datos al iniciar el proyecto:

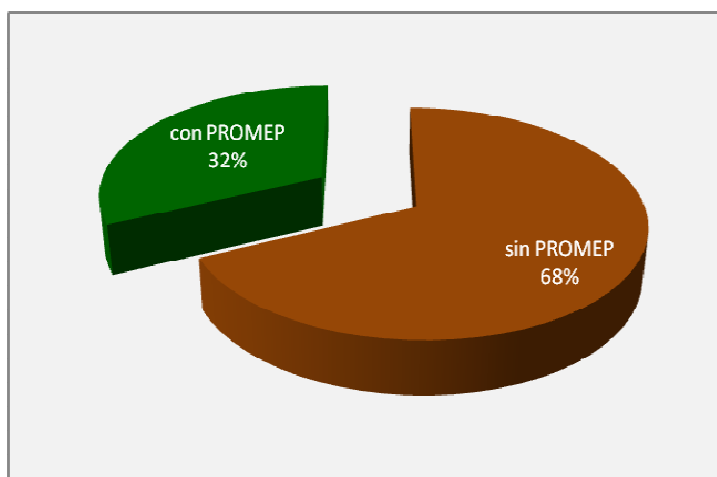
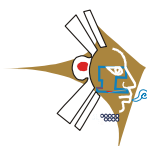


Gráfico No. 3 Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable PROMEP.

Fuente: Elaboración propia de los autores.

El gráfico (3) muestra el porcentaje de profesores que cuentan con el perfil deseable establecido por el Programa de Mejoramiento al profesorado.



Los resultados mostrados (en la gráfica 4) fueron obtenidos en la primera etapa, debido a la participación activa de los profesores, los criterios de contratación establecidos y un programa de capacitación para los docentes.

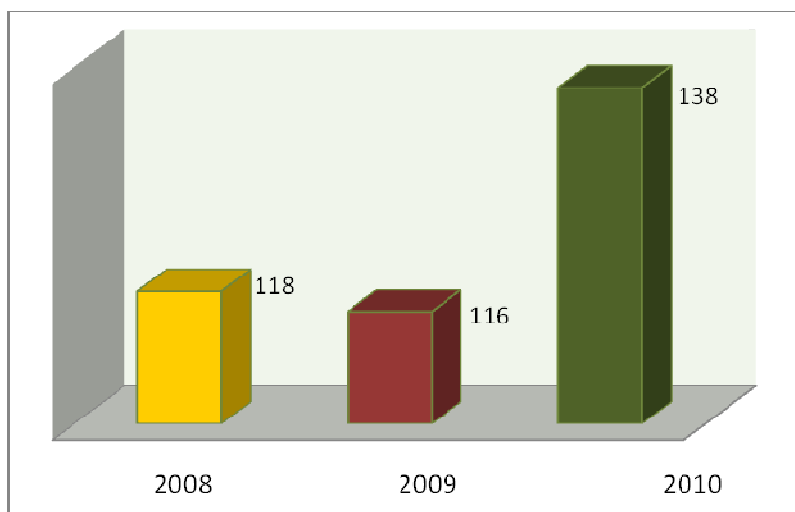
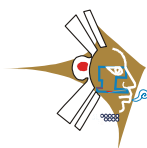


Gráfico No. 4 Tendencia de profesores de tiempo completo que han obtenido el Perfil deseable PROMEP.
Fuente: Elaboración propia de los autores.

Es de destacar que una vez puesto en marcha el proyecto se han obtenido resultados satisfactorios en el porcentaje de profesores que accedieron al Sistema Nacional de Investigadores, como se refleja en la gráfica 5.

Como se observa se muestra un incremento en la cantidad de profesores que ingresaron al sistema nacional de investigadores de un 20 al 33%.



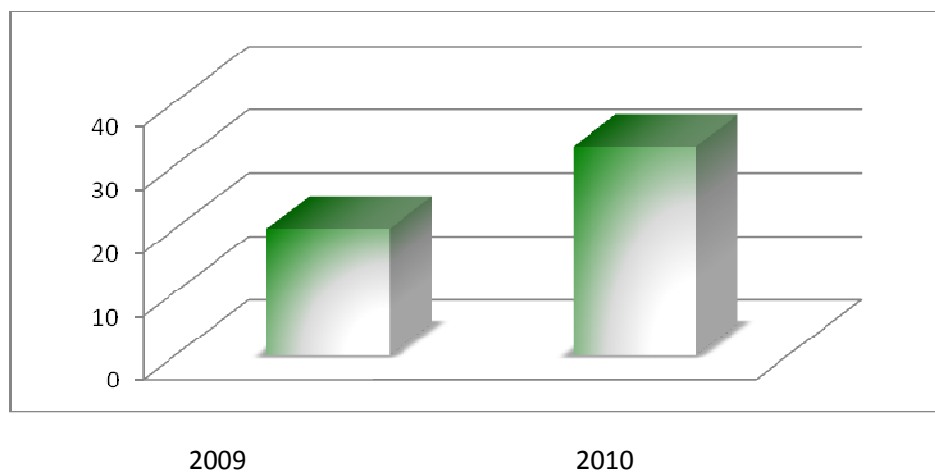


Gráfico No. 5 Tendencia de profesores de tiempo completo que han Ingresado al Sistema Nacional de Investigadores.

Fuente: Elaboración propia de los autores.

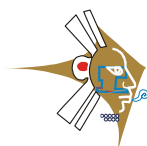
Con la implementación del diseño del proceso de selección y contratación perfeccionado, los indicadores mencionados hasta ahora se han incrementado positivamente.

8. Mejora continua, en el proceso de selección y contratación de docentes

Una vez revisados los indicadores de medición, se analizan las áreas de oportunidad detectadas durante el proceso y se realizan acciones preventivas y correctivas para mejorar la eficiencia del mismo.

Entre las acciones implementadas para la mejora están:

1. Inducción para los Coordinadores de Posgrado. Con el propósito de que se conociera el nuevo proceso.
2. Formalizar los criterios mediante la documentación del proceso y su certificación. Utilización del Sistema de Calidad, como instrumento de trabajo, con la intención de que dicho proceso se realice sistemáticamente.
3. Divulgar los criterios mediante un tríptico informativo así como ponencias que sensibilizan acerca de la importancia de este proceso.



4. Dar seguimiento a los profesores-investigadores contratados, revisando su Currículo Vitae y la evidencia de los logros obtenidos.

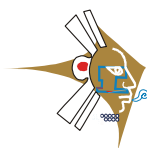
Conclusiones

La experiencia de este trabajo al aplicar una nueva estrategia en el proceso de selección y contratación de docentes en el posgrado, permitió el análisis de los datos, abundar en el conocimiento de las actividades que realizan los profesores-investigadores de la FIME, valorarlas, reconocerlas y en su defecto apoyar para que el profesor lograra sus objetivos profesionales, así mismo posibilitó el establecimiento de metas que tributen a los objetivos de calidad y por consecuencia a la visión Institucional, de igual manera se propició un acercamiento con los profesores para asegurarnos que los candidatos reunirán los requerimientos que demanda la Facultad, el cuerpo académico de Gestión académico-administrativa de instituciones de educación superior, contribuyó en la concepción de estas estrategias de acuerdo a sus líneas de generación y aplicación del conocimiento y permitió el trabajo colegiado por parte de los miembros y colaboradores del mismo.

Finalmente se establecieron compromisos que permitan lograr nuestro objetivo principal “contar con profesores que coadyuven positivamente a la formación de los estudiantes del área de ingeniería” así mismo que estos profesores posean los rasgos deseables de un docente universitario y por consecuencia sean reconocidos por organismos nacionales.

Bibliografía consultada

- Carcamo, Mario. (1986). Las relaciones humanas y la administración del personal. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- De León Escobedo D. (2010). Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica 2009-2013. No. Edición. México: Editorial.
- Díaz, H. (2009). Procuremos una buena selección de personal docente. Recuperado en: <http://jugare.blogcindario.com/2009/02/00180-procuremos-una-buena-seleccion-de-personal-docente.html>
- Martínez García, Diego Armando. (2009). Gestión por procesos en el área administrativa de una institución universitaria. Universidad Nacional de Colombia: Colombia.



Programa de Mejoramiento al Profesorado. (2011). Recuperado en:
<http://promep.sep.gob.mx>

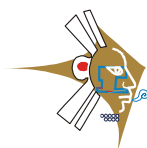
Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (2003). Recuperado en:
<http://www.cacei.org/>

Programa Nacional de Posgrados de Calidad. (2010). Recuperado en:
http://www.conacyt.mx/calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html

Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. (2011). Recuperado en:
<http://www.fime.uanl.mx/>

Sistema Nacional de Investigadores. (2010). Recuperado en:
http://www.conacyt.mx/sni/Index_SNI.html

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Recuperado en:
<http://www.uanl.mx/>





La Red Universitaria de Jalisco: Dispositivos de coordinación y vicisitudes de la interacción.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Dr. Víctor Manuel Castillo Girón

Dr. Adrian de León Arias

Mtra. Suhey Ayala Ramírez

Resumen

La Universidad de Guadalajara transformó en 1994 su estructura organizacional para asumir la de red universitaria. El objetivo de este trabajo es analizar las vicisitudes de la red universitaria, en particular los mecanismos que favorecen la coordinación entre sus diferentes unidades o entidades y, sobre todo, la manera en que se gobiernan las relaciones y vínculos de colaboración y cooperación entre las mismas. Los resultados al mismo tiempo que podrían favorecer el establecimiento de políticas institucionales para mejorar el desempeño de la red universitaria pueden servir de discusión sobre la trayectoria que siguen o podrían seguir otras instituciones de educación superior que han asumido una estructura en red, muchas veces cimentada en formas organizacionales más orientadas a las firmas.

Palabras clave: red universitaria, colaboración universitaria, Universidad de Guadalajara.

Abstract

In 1994 the University of Guadalajara transformed its organizational structure to take the university network. The implementation of this process had a significant impact on secondary and higher education in Jalisco, particularly expanded and diversified access to this kind of education in different regions of the state.

* Dr. Víctor Manuel Castillo Girón, victorm@cucea.udg.mx

Dr. Adrian de León Arias, leonarias@yahoo.com

Mtra. Suhey Ayala Ramírez, suhey@cucea.udg.mx

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara

The purpose of this paper is to analyze the events of the university network, in particular the mechanisms that promote coordination between different units or entities, especially the way they govern the relationships and partnerships and cooperation between them. The results at the same time that could favor the establishment of institutional policies to improve the performance of the university network may serve as a discussion of the path followed or may follow other higher education institutions have adopted a network structure, often built on organizational forms are more oriented firms.

Key words: university Network, university collaboration and Universidad de Guadalajara.

Introducción

En 1994 la Universidad de Guadalajara transformó su estructura organizacional para asumir la de red universitaria. La puesta en marcha de este proceso repercutió significativamente en la educación media y media superior del estado de Jalisco; particularmente se amplió y diversificó el acceso a este tipo de educación en las diferentes regiones del estado.

El objetivo de este trabajo es analizar las vicisitudes de la red universitaria, en particular los mecanismos que favorecen la coordinación entre sus diferentes unidades o entidades y, sobre todo, la manera en que se gobiernan las relaciones y vínculos de colaboración y cooperación entre las mismas. Bajo esa perspectiva, los resultados pueden inscribirse en las modalidades de investigación centradas en las “organizaciones en red” (Afef, 2007) desde una perspectiva que asocia la estructura interna y la forma de gobernanza con la evolución de la red (Assens, 2003).

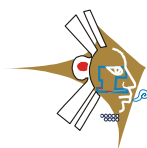
Nuestros hallazgos subrayan que a casi dos décadas de su creación la red universitaria de Jalisco aún se encuentra en una fase de extensión, no sólo porque continúa la creación de nuevas entidades sino también porque los procesos de interacción entre sus componentes es disfuncional. El análisis a profundidad de una de sus principales entidades componentes puede servir para ejemplificar la ausencia de centros piloto que lideren a otras entidades y generen coaliciones o sub grupos homogéneos para explotar mejor las complementariedades y aminorar los costos de coordinación. En consecuencia, el principio de coordinación de la red recae en la administración general que, ante un crecimiento creciente de la red, corre el riesgo de colisionar y desbordar en conflictos y luchas de poder por una repartición más institucionalizada de las estructuras de gobernación de la misma.



Bajo ese contexto, los resultados al mismo tiempo que podrían favorecer el establecimiento de políticas institucionales para mejorar el desempeño de la organización en red pueden servir de discusión sobre la trayectoria que siguen o podrían seguir otras instituciones de educación superior que han asumido una estructura en red, muchas veces cimentada en formas organizacionales relativamente similares.

La primera parte del documento aborda, desde una perspectiva teórica, el concepto de red universitaria. Enseguida se analiza la estructura académica y operativa que, en términos teóricos, favorece el principio de la autonomía e independencia de las entidades, por un lado y, por el otro, los mecanismos o dispositivos que se movilizan para asegurar la coordinación entre los diferentes miembros de la red. Enseguida, profundizando en el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), una de las dependencias de la Red Universitaria, analizamos los intercambios o manifestaciones de colaboración que ocurren entre las diversas entidades, el grado de compatibilidad entre las mismas y los mecanismos que guían y coordinan los comportamientos internos de la red. Finalizamos con algunas conclusiones y propuestas de medidas de política que podrían fortalecer la interacción entre las diferentes entidades de la red.

Los datos que sustentan el análisis se obtuvieron de fuentes secundarias, informes institucionales y, sobre todo, de entrevistas aplicadas de manera directa a los responsables de las diferentes instancias académico administrativas del CUCEA que, por su función, resultaban potenciales responsables directos o bien podrían tener referenciada la participación de alguno de los miembros de la comunidad académica, administrativa y estudiantil del Centro Universitario en ese tipo de actividades de colaboración o cooperación. Las entrevistas a profundidad con algunos de los mismos, nos permitió referenciar con mayor detalle las vicisitudes de los programas o convenios inter vinculados, particularmente el tipo de interrelaciones existentes, los motivos que persiguen las entidades relacionadas, el grado de asimetría o heterogeneidad entre los participantes así como los mecanismos que ellos movilizan para suscribir los acuerdos y, sobre todo, cumplir sus compromisos. Así mismo discutimos algunos de los problemas o deficiencias de la colaboración y los motivos por los cuáles algunas entidades se mantienen al margen de las interacciones con otros miembros de la red.



1. El concepto de red

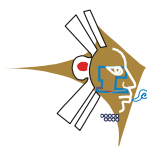
Una red refiere a un conjunto de relaciones entre diversas unidades organizadas en torno a un objetivo. En términos operativos, las unidades de una red son autónomas y al mismo tiempo dependientes frente al conjunto a través de reglas basadas en la descentralización, participación y coordinación (Grandori y Giuseppe, 1995; Castells, 2002; Assens, 2003; Hautrive, 2006; Leiras, 2006). Dada su autogobernanza y autodirección, las unidades también pueden sostener relaciones con otras entidades externas a la red.

Conceptualmente se considera que el reagrupamiento de unidades propicia que los socios compartan su experiencia sin tener que recurrir a los costos de control administrativo en que incurre una gran organización integrada y evita los costos de transacción relacionados con la negociación de contratos y, en consecuencia, el riesgo de oportunismo que supone actuar en un mercado con numerosos intermediarios. El interés mutuo de una relación recurrente y durable permite a las unidades relacionadas sobrepasar su capacidad individual, posibilitar relaciones de especialización funcional y disponer de mayor capacidad de adaptación a los cambios del entorno (White y Siu, 2005; García 1996).

Bajo esa perspectiva, el funcionamiento de una red reposa tanto en la libertad de sus unidades para tomar iniciativas como en la consistencia o grado en que los componentes de la red interactúan y comparten los mismos intereses. De esa forma, el principal problema de una red consiste en regular armoniosamente la autonomía y la interdependencia o el control colectivo. La falta de conciliación entre estas dos dimensiones puede potenciar o inhibir la creatividad, la iniciativa, la participación individual, los conflictos de intereses y las contradicciones colectivas.

Así, entonces, la comprensión de una red demanda analizar los principios relacionados con su formación y evolución (García, 1996). Ello significa conocer los factores determinantes que le dieron origen y forma, por un lado (véase apartado 2) y, por el otro lado, analizar las reglas o mecanismos que coordinan los comportamientos dentro de la red (véase apartado 3).

En el caso de las redes universitarias, como es nuestro objeto de estudio, su origen generalmente se vincula con la realización de proyectos conjuntos o de relaciones de cooperación entre sus miembros en áreas vitales para el desarrollo educativo como son la investigación, la docencia, la educación continua, el intercambio de académicos, la movilidad estudiantil, la transferencia de información y la celebración de eventos para la extensión y difusión de la ciencia o la cultura (Leiras, 2006).



En el análisis de los mecanismos por los cuales se mantiene la estabilidad y cohesión interna de la red, resulta fundamental tomar en consideración el conjunto de normas que armonizan los conflictos de intereses entre los participantes y, por lo tanto, posibilitan las relaciones cooperativas entre los mismos.

Estas normas se definen a través de un proceso de múltiples y sucesivas negociaciones en las que cada unidad, en función de sus propias capacidades, puede incidir en la forma que se coordinan sus relaciones de interdependencia dentro de la red (García, 1996).

De acuerdo con Assens (2003), en el entendimiento de estas normas de funcionamiento resulta fundamental tomar en consideración la etapa por la que la red transita o evoluciona.

Durante la etapa de formación de la red, las entidades fundadoras generalmente mantienen contactos informales sin que necesariamente una de ellas ocupe una posición ventajosa sobre las otras. Para alcanzar los objetivos colectivos enunciados, las entidades requieren mayor fluidez de los flujos de información y flexibilizar su estructura en términos de la transferencia de recursos, la compartición de competencias y la descentralización de la toma de decisiones. La coordinación entre las entidades reposa fuertemente en la auto-organización y ajustes mutuos.

Sin embargo, en la medida que la red evoluciona, las posibilidades de extensión de sus ramificaciones se incrementan de manera directamente proporcional con su número de miembros. En esta condición, las posiciones de sus entidades fundadoras tienden a especializarse para conservar su legitimidad frente al resto de los miembros vinculados. Para preservar la cohesión y evitar el disfuncionamiento asociado con el incremento del tamaño de la red, una o varias entidades forman coaliciones y sub grupos homogéneos que hacen las fronteras más herméticas generando barreras a la entrada y evitando los conflictos y luchas de poder por una repartición más armonizada de las posiciones. Esta política de “fortalecimiento de posiciones” busca igualmente reducir los costos de coordinación para explotar mejor las complementariedades entre las entidades de la red.

Bajo esa formalización de posiciones por parte de los miembros más influyentes, la red entra en una etapa que lo mismo puede ser de plena madurez como afectarla y llevarla a su desaparición o plena transformación.

El primer caso ocurre cuando las entidades con menor calificación en sus activos tecnológicos, financieros, productivos u organizativos, limitan voluntariamente su margen



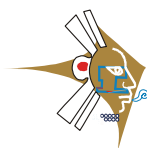
de maniobra y mantienen una posición subordinada a las estrategias de las entidades dominantes de la red. Estas últimas, por su parte, dada su mayor reputación, dominio de flujos de información fundamental o su posición de pivote en otras redes, definirán las formas de coordinación y el grado de intercambio e intentarán obtener las mayores ventajas posibles (Godínez, 2000).

La afectación de la red, por su parte, deviene en la medida que algunos miembros se oponen a esa evolución muy formalista de la red rechazando participar en los intercambios o bien aislándose o retirándose definitivamente de la red, retirando el capital acumulado, para exonerarse del juego de preferencias, obligaciones tácitas y reglas de reciprocidad aplicadas a los otros miembros. Este fenómeno es más factible en la medida que existen débiles barreras a la entrada y la salida dado la falta de un objetivo común o un bajo grado de correlaciones entre las entidades. De esa manera, la afectación progresiva de las fronteras acelera la transformación de una red hacia una forma de organización más fragmentada, fundada en la desconfianza y en la mayor tentación de los miembros para aislarse y renunciar a toda forma de cooperación.

Dado el contexto anterior, el análisis de las reglas o mecanismos que guían y coordinan los comportamientos al interior de la estructura así como los intercambios con el exterior, debe comenzar cuestionando el modo de dirección. Dicho de otra manera, en principio debemos determinar si la red funciona ya sea bajo un modelo supervisado por uno o varios pivotes identificados y activos o bajo una forma de autodeterminación ausente de pivotes. En el primer caso, denominado “red en estrella”, generalmente una entidad centraliza las decisiones y coordina y regula las tareas del resto de los miembros, a través de un servicio de compras, una agenda de actividades o mediante sistemas de información o procedimientos especiales. En el segundo caso, se tiene una “red comunitaria” integrada por varias entidades que tienen un poder de decisión equivalente. En este caso, la red dispone de un sistema compartido de información eficaz y simétrica entre sus entidades y el juego relacional entre los miembros reposa tanto en la cooperación como en la competencia.

2. La Red Universitaria de Jalisco: génesis y evolución de su estructura

La Universidad de Guadalajara es la institución de educación superior más importante del estado de Jalisco. En 1994, en un intento por simplificar su complejidad estructural y, en consecuencia, mejorar su desempeño y cumplir de mejor manera su misión, la Universidad



adoptó una nueva estructura. Bajo este nuevo modelo estructural, denominado Modelo en Red o Red Universitaria en Jalisco, la institución concedió relevancia a la desconcentración geográfica de la educación media superior y superior, la descentralización administrativa y la regionalización de sus servicios como estrategia para incrementar su presencia en cada una de las regiones que integran el estado de Jalisco.¹

Bajo ese proceso, en 1994 se constituyeron seis Centros Universitarios Temáticos, cinco Centros Universitarios Regionales y el Sistema de Educación Media Superior. Seis años después se agregaron a la Red Universitaria dos Campus Universitarios y en marzo de 2003 se creó uno más. En diciembre de 2004 estos tres Campus se transformaron en Centros Universitarios Regionales y, en consecuencia, comenzaron a asumir una estructura que les permite gestar y administrar sus propios programas más que ser simples sedes de los programas docentes ofertados por otros Centros Universitarios. En esa misma fecha, el Consejo General Universitario también aprobó la creación del Sistema de Universidad Virtual con la finalidad de ampliar la cobertura educativa mediante modalidades no convencionales.

Así, entonces, desde finales del año 2004 la Red Universitaria se componía del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), el Sistema de Educación Virtual (SUV), seis Centros Universitarios Temáticos y ocho Centros Universitarios Regionales.² En conjunto, durante el segundo semestre del año 2010 (ciclo escolar 2010B), la matrícula de la universidad sumaba 218,819 estudiantes, de los cuales alrededor del 39 por ciento pertenecían al nivel superior y el 61 por ciento restante estaban inscritos en el nivel medio superior.³

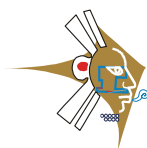
Para su funcionamiento, cada una de estas entidades o dependencias universitarias cuenta con su Estatuto Orgánico y una estructura académica y operativa que, en términos teóricos, favorece el principio de la autonomía e independencia que caracteriza a una organización en red.

¹ Para profundizar en los lineamientos que dieron origen al Red Universitaria, véase Silva (1999), Avelar y Moyado (2001), Gutiérrez (2002) y Acosta (2005).

² Los Centros Universitarios temáticos tienen su sede en la Zona Metropolitana de Guadalajara y sus actividades sustanciales giran en torno a una de las siguientes áreas temáticas: Arte, Arquitectura y Diseño; Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Económico Administrativas; Ciencias Exactas e Ingenierías y; Ciencias Sociales y Humanidades.

Los Centros Universitarios Regionales, por su parte, tienen sede en las regiones del interior del Estado de Jalisco. En el dictamen de creación de cada uno de estos Centros se aprecia que sus actividades sustanciales deben orientarse hacia las necesidades específicas de los municipios de su región de influencia y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de su entorno.

³ Véase http://www.copladi.udg.mx/estadistica/numeralia/numeralia_de_septiembre_2010.pdf



Bajo esa perspectiva, la gestión y administración de los recursos adscritos a estas entidades, recae en su rector (o director en el caso del SEMS). Para integrar en un proyecto global los diferentes ámbitos del trabajo académico, el responsable de cada entidad tiene como apoyo sustancial una secretaria académica. Para la administración y gestión de los recursos físicos, humanos y financieros de la institución, se apoya en la secretaría administrativa. Ambas secretarías cumplen sus tareas con el apoyo de diversas coordinaciones de área.

Las actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión, por su parte, son responsabilidad directa de los Departamentos, los cuales ofrecen un conjunto de disciplinas, impartidas por profesores expertos coordinados por un “Jefe de Departamento”.

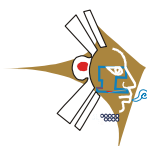
Los Departamentos, a su vez, se agrupan en Divisiones o unidades académico-administrativas articuladas a un área de conocimiento relativamente homogéneo en cuanto a los campos de la realidad que estudia y a la metodología que emplea. La representación y gestión de las Divisiones recae en un funcionario denominado “Director de División” que al mismo tiempo preside el Consejo Divisional u Órgano Colegiado responsable, entre otros aspectos, de promover y apoyar los procesos para la creación, modificación o supresión de planes y programas curriculares; de proponer programas operativos anuales en materia de investigación y desarrollo tecnológico; de promover acciones de vinculación con los sectores público, privado y social; de formular programas institucionales en donde participe personal académico, administrativo y alumnos.⁴

Para asegurar la coordinación de las diferentes dependencias, segundo principio de la organización en red, se han instrumentado diversos mecanismos o dispositivos. Siguiendo la propuesta de Baudry (2003), estos mecanismos pueden agruparse en cuatro tipos: de integración organizacional, de integración logística, de coordinación de la calidad y de incentivación.

2. 1 Los dispositivos de integración organizacional

Todos los actores de la red universitaria deben observar las normas y políticas emanadas de una Ley Orgánica y diversos Estatutos y Reglamentos expedidos por el Consejo General

⁴ Universidad de Guadalajara (2001).



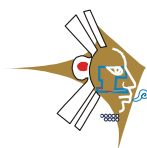
Universitario (CGU),⁵ mismo que es presidido por el Rector General, máxima autoridad ejecutiva de la Universidad de Guadalajara y que para cumplir sus funciones dispone de la denominada “Administración General” o conjunto de órganos administrativos distribuidos en la Vicerrectoría Ejecutiva y en la Secretaría General. La primera es responsable de las tareas de coordinación y conducción de los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de los programas académicos, de investigación, de difusión de la ciencia, el arte y la cultura, de vinculación y de gestión institucional que operan en la Red universitaria (véase <http://www.vicerrectoria.udg.mx/acerca>). La Secretaría General, por su parte, es responsable, entre otros aspectos, de autorizar acuerdos, certificar documentos, apoyar las instancias de la red en la elaboración, modificación e interpretación de la normatividad, dar seguimiento a las relaciones laborales del personal académico y administrativo, atender los asuntos generales del sector estudiantil y vigilar el orden y la disciplina en las entidades de la red universitaria (véase <http://www.secgral.udg.mx>).

De igual manera, para favorecer la coordinación entre las entidades y propiciar el funcionamiento armónico de la red universitaria, también opera, a manera de órgano consultivo y de planeación, el Consejo de Rectores, mismo que se integra por el Rector General, el Vicerrector Ejecutivo, el Secretario General, los Rectores de los Centros Universitarios y del Sistema de Universidad Virtual y el Director General de Educación Media Superior.

2. 2 Mecanismos de integración logística

Con el objetivo de administrar y sistematizar los trámites y servicios que realizan las diferentes entidades de la red universitaria, desde 1995 comenzó a ponerse en operación el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU). Este sistema funciona en internet y relaciona principalmente en tres áreas o módulos las bases de datos de las diferentes dependencias de la red. En todos los casos, los lineamientos, mecanismos y

⁵ El CGU se integra por 176 Consejeros Propietarios entre los que se encuentran el Rector General, el Vicerrector Ejecutivo y el Secretario General de la Red Universitaria, los Rectores de Centro y del SUV, el Director del SEMS, tres directivos (Directores de División y en los centros Universitarios que solo tienen dos Divisiones, un Jefe de Departamento), tres académicos y tres alumnos por cada Centro Universitario, nueve directivos, nueve académicos y nueve alumnos del SEMS, el Secretario General del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUdeG), el Secretario General del Sindicato Único de Trabajadores Universitarios de la Universidad de Guadalajara (SUTUdeG), el Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) y el Presidente del Consejo Social de la Universidad de Guadalajara (<http://www.electoral.udg.mx/>). Los consejeros académicos, administrativos y alumnos, cuentan con un suplente que los sustituye en sus ausencias.



procedimientos generales son conducidos por una instancia específica de la Administración General.

Uno de los módulos integra los planes de estudio y el control escolar de los alumnos y egresados de la institución como son las calificaciones, las materias cursadas y la inscripción por ciclo escolar, los horarios, aulas y profesores asignados a cada asignatura, los créditos cursados, la modalidad de titulación, etcétera. En términos operativos, bajo la conducción de la Coordinación de Control Escolar adscrita a la Secretaría General de la Administración General, cada una de las entidades, a través de su Coordinación de Control Escolar, administra sus propios procesos de servicios escolares y realiza el registro de los datos correspondientes en el SIIAU.

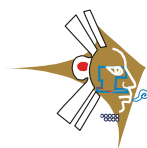
Otro de los módulos es el de recursos humanos que registra desde la creación de una plaza laboral hasta el control de cada trabajador durante su estancia en la institución en asuntos relacionados con licencias, permisos, jubilaciones, renunciaciones, etcétera.⁶ El registro y gestión de esta información es responsabilidad de la Coordinación de Recursos Humanos de cada entidad, bajo la dirección de la Coordinación General de Recursos Humanos dependiente de la Secretaría General.

El módulo referente a las finanzas favorece los procesos de planeación, programación, presupuestación y evaluación del ejercicio de los recursos financieros de la institución. Para ello, cada una de las entidades, a través de sus propias unidades responsables de gasto, elabora y registra en el sistema de información sus Programas Operativos Anuales integrados por proyectos, acciones de gasto, previsión, asignación y distribución de los recursos financieros. La dirección, operación, control y supervisión de la administración de los recursos económicos recae en la Coordinación de Finanzas de cada dependencia de la red universitaria bajo la tutela de la Coordinación General de Finanzas de la Secretaría General.

2. 3 Mecanismos de coordinación de la calidad

Con el objetivo de garantizar la homogeneidad en la calidad de los programas educativos, se puso en operación un nuevo sistema de admisión de estudiantes que valora las habilidades de pensamiento y los conocimientos básicos de los aspirantes. Este sistema está avalado por el College Board y si bien cada dependencia de la red, a través de su

⁶ Véase *Gaceta Universitaria* del 20 de septiembre de 1999, página 10.



Coordinación de Control Escolar, participa en la integración del expediente y en la aplicación del examen de selección de sus respectivos aspirantes, la coordinación general al igual que la emisión del dictamen final recae en la Coordinación General de Control Escolar de la Administración General.

De igual forma, para tratar de uniformar las condiciones académicas administrativas de los programas educativos, también se ha instaurado un procedimiento común para todas las entidades de la red universitaria. De tal manera, la Coordinación General Académica de la Administración General, a través de sus coordinaciones de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) y de Investigación y Posgrado, evalúa las propuestas de creación de unidades académicas y de nuevos programas de formación media superior, superior, técnica, profesional y posgrado que las entidades turnan al Consejo General Universitario para su creación y puesta en operación.

2. 4 Mecanismos de incentivación

Para potenciar el esfuerzo y la calidad de las actividades docentes, de investigación, de extensión, de tutoría y de gestión académica individual y colectiva del personal académico, anualmente se ponen en operación un conjunto de programas de estímulos financieros, de apoyo para el mantenimiento y adquisición de mobiliario y equipo, el pago de matrículas de estudios de posgrado, la realización de actividades de investigación, la publicación de productos de investigación y la participación en congresos disciplinares. En la mayoría de los casos, las convocatorias y administración de los recursos de estos programas son responsabilidad de la Coordinación General Académica de la Vicerrectoría Ejecutiva y las entidades simplemente participan en la integración de los expedientes que avalan el cumplimiento de los requisitos correspondientes de sus académicos participantes. Un proceso relativamente similar ocurre con los recursos de fondos institucionales participables y de apoyo a las actividades de las funciones académicas instituidos por otras instancias gubernamentales, como es el caso de los programas de la Secretaría de Educación Pública para apoyar a los profesores de tiempo completo con Perfil deseable PROMEP o de apoyo a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo.



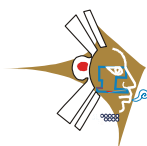
3. Mecanismos de coordinación de los procesos de intercambio entre las entidades de la red: una aproximación desde el caso del CUCEA

Según explicamos en el primer apartado, la comprensión de la operatividad de una red demanda analizar los elementos que le dan cohesión. Bajo esa perspectiva, una vez que subrayamos las variables sustanciales que dieron origen y forma a la red universitaria, en el presente apartado referimos los principales intercambios que ocurren entre sus entidades, la compatibilidad entre las mismas y los mecanismos que guían y coordinan los comportamientos internos de la red.

Nuestro análisis profundiza en el caso específico del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). En este sentido, representa una aproximación parcial al conjunto. Sin embargo, asumiendo que cada una de las entidades ejerce su margen de autonomía y al mismo tiempo está restringida por las reglas colectivas, el estudio de las especificidades de este centro universitario puede ser significativo del conjunto de conexiones que ocurren en toda la red, particularmente porque el CUCEA fue una de las entidades fundadoras y actualmente, con cerca de 15 mil estudiantes inscritos en once programas de licenciatura y catorce de posgrado, constituye el centro universitario con mayor población estudiantil.

Bajo esta perspectiva, nos centramos concretamente en los acuerdos de colaboración o cooperación que sostienen las diferentes unidades del CUCEA con otras entidades de la red universitaria. Asumimos que dichos acuerdos constituyen una relación híbrida cuya estructura de regulación dispone de mecanismos específicos para coordinar el conflicto de intereses individuales. Según especificamos anteriormente, estas relaciones implican que las partes involucradas deben trabajar de manera dependiente y coordinada a pesar de guardar su autonomía y coordinación con los campus en que ellos están inscritos.

El análisis refiere el tipo de interrelaciones existentes y los motivos que persiguen las entidades relacionadas. De igual manera analizamos el grado de asimetría o heterogeneidad entre los participantes así como los mecanismos que ellos movilizan para suscribir los acuerdos y, sobre todo, cumplir sus compromisos. Asimismo discutimos algunos de los problemas o deficiencias de la colaboración y los motivos por los cuáles algunas entidades se mantienen al margen de las interacciones con otros miembros de la red.



Los datos en que se soporta nuestro análisis se obtuvieron mediante dos estrategias complementarias. En la primera, a través del cuestionario “Interacciones de las entidades de la red universitaria entre sí y con otras entidades extrauniversitarias” identificamos los programas y proyectos de docencia, investigación, extensión y divulgación, donde las unidades del CUCEA colaboran de manera activa con otras unidades de la red universitaria y extrauniversitarias. Este cuestionario fue contestado por 35 de 39 instancias (cuarenta) responsables de las actividades académico administrativas del Centro Universitario y que, por lo tanto, resultaban potenciales responsables directos o bien podrían tener referenciada la participación de alguno de los miembros de la comunidad académica, administrativa y estudiantil del Centro Universitario en ese tipo de actividades de colaboración o cooperación. Con esos datos, logramos identificar tales actividades, las partes vinculadas y los objetivos generales de la interacción.

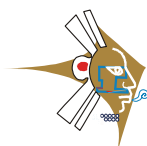
En la segunda estrategia profundizamos en las especificidades de los programas y proyectos donde participan otras dependencias de la red. Para ello, con base al cuestionario guía semiestructurado “Procesos de intercambio y dispositivos de coordinación entre las entidades de la red universitaria”, entrevistamos a los responsables de las actividades bajo programas o convenios inter vinculados.

Bajo ese contexto, nuestro análisis refiere el tipo de interrelaciones existentes y los motivos que persiguen las entidades relacionadas. De igual manera analizamos el grado de asimetría o heterogeneidad entre los participantes así como los mecanismos que ellos movilizan para suscribir los acuerdos y, sobre todo, cumplir sus compromisos. Así mismo discutimos algunos de los problemas o deficiencias de la colaboración y los motivos por los cuáles algunas entidades se mantienen al margen de las interacciones con otros miembros de la red.

3.1 Naturaleza de las interrelaciones

Entre las entidades entrevistadas, solo doce de los treinta y cinco casos sostienen interacciones con alguno de los otros centros universitarios de la red universitaria.⁷ Las

⁷ De estas doce entidades, dos únicamente tienen este tipo de vínculos; tres también tienen interacción con otras entidades extrauniversitarias y; siete igualmente sostienen interrelaciones con la Administración General. De las 23 entidades restantes, una solo tiene relaciones con otra entidad extrauniversitaria; diez no tienen ningún tipo de interacción fuera del campus universitario y; las doce restantes limitan sus vínculos con la Administración General para atender aspectos relacionados con la observancia de los diferentes dispositivos o mecanismos de coordinación de la red, que antes comentamos, como la gestión de los planes de estudio, el control escolar de alumnos y egresados, la



actividades de interacción de esas doce entidades suman veintiuno. Por su objetivo general, catorce de estas actividades tienen relación con la docencia, cinco con la extensión y dos con la investigación. En los casos relacionados con la docencia, los objetivos se concretizan en la elaboración y actualización de programas de estudio o de formación continua o bien en la impartición de alguna materia o módulo de una licenciatura, posgrado o diplomado.⁸ Los proyectos de extensión más que relacionarse con la organización conjunta de eventos se centran en la difusión de alguna actividad puntual que realizan las otras entidades relacionadas. Las actividades de investigación se relacionan con un proyecto sobre la seguridad alimentaria y otro para el desarrollo de un parque tecnológico (ver anexo I).

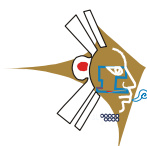
Dos de las actividades de docencia coinciden en un programa cuyo objetivo es apoyar con docentes un programa de licenciatura del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD). Esta participación está establecida en el dictamen de creación de dicha licenciatura por el Consejo General Universitario y, como tal, es la única interacción sustentada en un acuerdo formal. El resto de las actividades corresponden a acciones informales derivadas generalmente del contacto personal entre el responsable de su ejecución en cada entidad participante.

En todos los casos, las interacciones se basan en los vínculos de amistad entre los participantes y, con excepción de uno de los proyectos orientados a la investigación, los vínculos solo ligan a dos entidades para una actividad específica. Este proyecto de investigación aún se encuentra en fase de elaboración y si bien involucra a cuatro centros universitarios, la gestación del mismo está siendo liderada por un directivo del CUCEA en coordinación con una universidad estadounidense.

Con excepción de este proyecto, todas las actividades tienen sede o se ejecutan fundamentalmente en los Centros Universitarios vinculados. De esta manera, podemos subrayar la informalidad de los acuerdos, por un lado y, por el otro, su estatus diferenciado toda vez que los activos aportados por el CUCEA se fundamentan en el grado de especialización de su personal involucrado. Así, las otras partes involucradas pueden acceder a un activo que no poseen y complementar sus actividades. No obstante, en la

administración de recursos humanos y los procesos de planeación, programación, presupuestación y evaluación de los recursos financieros de la institución (ver anexo II).

⁸ De acuerdo con datos de la Coordinación de Personal del CUCEA, en esta perspectiva también podemos incluir a nueve profesores con categoría en CUCEA que durante el ciclo 2011A impartieron clases en otros seis centros universitarios, así como a 17 profesores con plaza académica en otro centro y que imparten alguna materia en CUCEA. Estos profesores generalmente apoyan algún programa de posgrado y, en menor medida, de pregrado y en la mayoría de los casos su participación ocurre por invitación personal que reciben del coordinador del programa educativo correspondiente antes que por una política de movilidad institucional.



medida que las acciones correspondientes generalmente solo requieren de la intervención unipersonal de quienes las coordinan, la permanencia de las actividades está supeditada al interés de dichas personas en continuarlas.

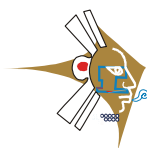
3. 2 Mecanismos que gobiernan las relaciones

Al estar sustentadas en acuerdos de palabra y gestados más por la amistad entre los responsables de cada entidad participante, el tiempo y esfuerzo para conciliar metas y objetivos, resolver eventuales diferencias y conciliar los problemas administrativos, no representan mayores dificultades. En la medida que los acuerdos son unipersonales, también es escaso el compromiso de los principales directivos de cada dependencia para apoyar la ejecución de este tipo de proyectos, excepción hecha de uno de los casos donde la propuesta inicial fue visada por la máxima autoridad unipersonal de la dependencia, aspecto que facilita la obtención de recursos financieros para cubrir los gastos operativos correspondientes.

En la medida que las acciones correspondientes generalmente solo requieren de la intervención unipersonal de quienes las coordinan, la permanencia de las actividades está supeditada al interés de dichas personas en continuarlas. Ello junto a la informalidad de los acuerdos deriva en que ninguno de los casos incluya consideraciones o sanciones por incumplimiento de alguna de las partes. De tal manera, con exclusión de los dos casos relacionados con la Licenciatura en Urbanística, antes mencionados, que están normados “por oficio”, en las otras actividades el incumplimiento por parte del personal involucrado del CUCEA conllevaría a la finalización del proyecto sin mayor consecuencia para el mismo. En el caso de las contrapartes, esta suspensión podría propiciarse particularmente en las actividades relacionadas con los diplomados y el posgrado en la medida que ellos formen recursos humanos a partir de estas relaciones. En las otras actividades, dado el grado de especificidad de los activos del CUCEA, seguramente preferirán permanecer con este tipo de relación antes que buscar opciones en otras entidades de la misma red.

4. 3 Elementos facilitadores e inhibidores de la colaboración

La laxidad de los acuerdos e incluso el escaso número de actividades en colaboración parece corresponder con la perspectiva de disminuir los costos de transacción



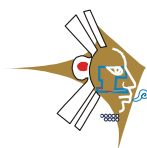
(Williamson, 1994) que podrían asociarse con las distorsiones generadas por las dificultades administrativas para gestionar convenios y utilizar los recursos, por un lado, y por el otro, con la falta de una política institucional que incentive y promueva el trabajo en equipo y los procesos de cooperación.

Así, las ventajas de las relaciones basadas en situaciones de confianza mutua se potencian. Por ello, las interacciones aquí analizadas no ocurren en gastos de negociación y de coordinación, como tampoco requieren mecanismos específicos de vigilancia y de control. La autonomía de las partes es tal que en todos los casos se considera poco probable la aparición de conflicto de intereses, desviación de recursos y problemas de coordinación que no puedan ser resueltos de manera verbal y expedita entre las partes.

Bajo esa perspectiva, la existencia de estas interacciones obedece a una serie de elementos facilitadores asociados fundamentalmente con la trayectoria personal de quienes en ellas participan. En ese sentido la capacitación y las experiencias previas positivas en cooperación al igual que su gran disposición para compartir información y su voluntad y confianza en los resultados que pueden lograrse a través de este tipo de acuerdos colaborativos, son elementos que los mismos participantes utilizan para referenciarse. En lo que respecta a los resultados que pueden alcanzarse, la perspectiva de los informantes subraya la asimetría en los activos dedicados a la colaboración, antes señalada, toda vez que la mayoría al mismo tiempo que reconoce que este tipo de participación si bien no favorece notablemente su acceso a insumos, el desarrollo de nuevas habilidades o los procesos de internacionalización, si aceptan el impacto que ello puede generar en las contrapartes en lo que corresponde a un mayor grado de especialización, resolver una necesidad puntual, acceder a nuevos conocimientos o incrementar su capacidad tecnológica y competitiva.

4. Consideraciones finales

En teoría, las redes evolucionan por tres etapas. La primera fase corresponde con la formación de una nueva estructura organizacional con interacciones esporádicas entre las partes bajo reglas relativamente informales y con ajustes sucesivos para facilitar la fluidez de los flujos de información, la transferencia de recursos o la compartición de competencias. En la segunda etapa, la red se expande con la incorporación de nuevas dependencias que al mismo tiempo que incrementan la esfera de influencia de la red acrecientan los problemas de coordinación y de control organizacional. En ese contexto, ocurre un afianzamiento de algunas de las entidades que, a través de la formación de

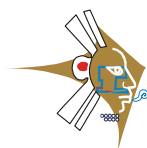


coaliciones o sub grupos homogéneos, pivotean y hermetizan las fronteras de la red y, por lo tanto, reducen los costos de administración organizacional. Finalmente, en la tercera etapa, bajo la formalización de esos liderazgos la red enfrenta una disyuntiva: los miembros los aceptan o los rechazan. En el primer caso, aún cuando la organización puede sufrir consecuentes transformaciones, puede alcanzarse un grado de madurez donde la organización puede actuar conforme a las reglas de los miembros más influyentes toda vez que alcanzan un grado de reputación y fiabilidad. En el segundo caso, se acrecienta el riesgo de decline de la red toda vez que se incrementa la tentación de algunos de los miembros para aislarse y renunciar a toda forma de colaboración y cooperación.

Los resultados de este trabajo, permiten considerar que la red universitaria aún no consolida su segunda etapa, la de extensión, no sólo porque continúa la creación de nuevas dependencias, por ejemplo el campus de Tonalá, sino también porque la trama de intercambios entre sus entidades es disfuncional. Las interacciones analizadas a través de uno de los principales centros universitarios pueden ejemplificar la ausencia de centros piloto que lideren a otras entidades y generen coaliciones o sub grupos homogéneos para explotar mejor las complementariedades y aminorar los costos de coordinación. Así, la cohesión recae en la administración general que ante un mayor crecimiento de la red, corre el riesgo de colisionar y desbordar en conflictos y luchas de poder por una repartición más institucionalizada de las posiciones que ahora asumen algunos de los liderazgos individuales más influyentes de la red.

La asunción de una estructura basada menos en los liderazgos personales y más en el liderazgo de algunas de sus entidades, como podría ser el caso del CUCEA, bien podría favorecer la realización de proyectos conjuntos movilizandolos mecanismos de cooperación académica en áreas vitales para el desarrollo educativo como son la investigación, la formación de recursos humanos, la educación continua y a distancia, el intercambio de académicos, la promoción de metodologías e ideas innovadoras, la movilidad de estudiantes, la transferencia de información, las innovaciones académicas, etcétera.

Bajo esa perspectiva, la intensidad y frecuencia de la interacción no solo debería acrecentarse y hacerse recurrente sino también constituirse en un medio para generar acciones colectivas basadas en el reconocimiento recíproco de quienes se involucran en proyectos de colaboración y no, como hasta hoy ocurre, en acciones asimétricas unipersonales fundadas en vínculos de amistad entre actores adscritos a no más de dos entidades diferentes. De esa forma, la sustentabilidad de la red dependería de la capacidad

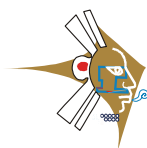


de sus miembros para generar nuevos mecanismos que permitan regular de manera armoniosa su autonomía e interdependencia.

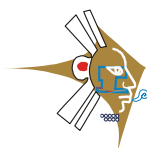
Para completar las aportaciones de este trabajo, nuevas investigaciones deberían extender su campo de estudio a las interacciones entre todas las entidades de la red universitaria y entre estas y otros actores del entorno, incluyendo los efectos que tienen otros factores políticos y socioeconómicos contextuales, por un lado, y por el otro, explorar los efectos estructurales que tendría cualquier modificación de los mecanismos de coordinación y de control de las interacciones entre los miembros, particularmente, en la medida que algunos pudieran consolidarse bajo el liderazgo de los actuales liderazgos unipersonales. Ello implicaría preguntarse si la red entraría en un estado involutivo o generaría nuevos equilibrios para su funcionamiento.

Bibliografía

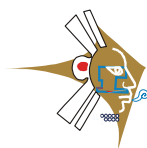
- Acosta, A. (2005). Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara. [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 1, 1-18.
- Afef, El H. (2007). Les réseaux d'entreprises : Conditions de formation et typologie. En *XVI Conference Internationale de Management Stratégique*. Montréal: Canada.
- Assens, C. (2003). Le réseau d'entreprises: vers une synthese des connaissances. *Revue des Sciences de Gestion*, 7, 4, 49-59.
- Avelar, M. y Moyado, C. (2001). *Reforma universitaria y transformación normativa. la experiencia del proceso en la Universidad de Guadalajara en el periodo 1992 – 2001: algunos elementos para su evaluación*. Documento consultado el 23 de febrero de 2011. En [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%203/a\)%20Transformaciones%20en%20la%20legislaci%F3n/3.a.1..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%203/a)%20Transformaciones%20en%20la%20legislaci%F3n/3.a.1..pdf)
- Baudry, B. (2003). *Economie de la firme*. Francia: La Découverte.
- Bonomie, M. y Meleán, R. (2007). Redes empresariales como estrategia de cooperación en el sector avícola del Estado Zula. *Compendium*, 19, 5-30.
- Castells, M. (2002). *La era de la información*. 4ª edición, Vol. 1. España: Siglo XXI.



- García, A., Lara, A. y Taboada, E. (2004). La coordinación híbrida desde las perspectivas de Williamson y de Noteboom. *Análisis Económico*, XIX, 40, 100- 117.
- García, E. (1996). El estudio de las alianzas y relaciones interorganizativas en la dirección de empresas: tendencias recientes. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 5, 3, 109-132.
- Geindre, S. (s/f). *L'economie des conventions comme fondement theorique des reseaux strategiques: une application aux reseaux de P.M.E.* Francia: Université Pierre Mendès.
- Godinez, J. (2000). Redes empresariales: asimetrías y opciones de aprendizaje. *Análisis Económico*, XV, 31, 165- 183.
- Grandori, A. y Soda, G. (1995). Inter-firm Networks: Antecedents, Mechanisms and Forms. [Versión electrónica]. *Organization studies*, 16, 2, 183- 214.
- Guilhon, B. y Gianfaldoni, P. (1990). Chaines de compétences et réseaux. [Versión electrónica]. *Revue d'économie industrielle*, 51, 1^{er}. Trimestre, 97-112.
- Gutiérrez, R. (2002, junio). *Reforma académica: el caso de la universidad de Guadalajara*. Ponencia presentada en el I Encuentro de Rectores de las Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela Documento consultado el 23 de febrero de 2011 en:
- http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/macrouniv/mexico/muniv_udeg_mx.pdf#search=%22departamentalizaci%C3%B3n%20en%20la%20universidad%20aut%C3%B3noma%20de%20guadalajara%22
- Hautrive, P. (2006). *La théorie des réseaux locaux et étendus*. [Versión electrónica] <http://hautrive.ftp-developpez.com/reseaux/>
- Lakhal, S., Martel, A. y Pulin, D. (1999). Vers un cadre théorique de l'entreprise réseau. En *Document de travail 1999-004*. Francia: Universidad Laval.
- Leiras, S. (2006). *La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria – RLCU como modelo de integración en el área de Educación Superior*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional sobre Democracia "Los desafíos del siglo XXI en América Latina. Democracia, desarrollo e integración", Rosario, Argentina.



- Mora, E. (2002). Cooperación entre empresas versus cooperación universidad-empresa: criterios para la selección de socios en acuerdos de cooperación tecnológica. *Dirección y Organización*, 27, 44-56.
- Silva, N. (1999). Los servicios escolares en la Red Universitaria. En G. Romo (coord.), *Estudios Organizacionales*. México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2001). *Estatuto General de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.
- Van der Meer, J. y Vosselman, G. J. (2000). Management control of interfirm transactional relationships: the case of industrial renovation and maintenance. *Accounting, Organizations and Society*, 25, 51-77.
- White, S, y Siu Yun, S. (2005). Distinguishing cost of cooperation and control in alliances. *Strategic Management Journal*, 2, 913-932.
- Williamson, O. E. (1994). *Les institutions de l'économie* (traducido del inglés al francés por R. Coeurderoy y E. Maincent, bajo la dirección de Michel Ghertman), Francia: InterEditions.



Anexo I. Entidades con interrelaciones con otras dependencias

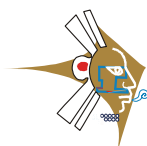
	Núm. de entidades	Número y tipo de interrelaciones
Entidades con interrelaciones con otras entidades	12	2 interrelaciones con otros Centros Universitarios
		3 interrelaciones con entidades extrauniversitarias
		7 interrelaciones con la Administración General
Entidades sin interrelaciones con otras entidades	23	1 interrelación extrauniversitaria
		10 ninguna interrelación fuera del Centro Universitario
		12 relación con la Administración General

Fuente: Elaboración propia.

35	12	21	14	Elaboración y actualización de programas de estudios
				Formación continua
				Impartición de asignaturas
		2	5	Difusión de actividades que realizan las entidades
			2	Proyecto sobre seguridad alimentaria
				Desarrollo de un parque tecnológico

Anexo II. Tipo de interrelación por entidades entrevistadas

Fuente: Elaboración propia.





La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un acoplamiento estructural del sistema universitario.

[REGRESAR](#)

Mayra Rojas Rodríguez*

Resumen

Los planteamientos de la *Declaración de Bolonia* señalan la necesidad de unificar los criterios de organización curricular y certificación académica, promoviendo la convergencia y compatibilidad de los estudios universitarios realizados en todos y cada uno de los países de la Unión Europea. Estos planteamientos programáticos han sido admitidos como un reto positivo de gran alcance, por la mayoría de la población involucrada en dicho proceso: instancias gubernamentales, profesorado, autoridades académicas y alumnado. De hecho, con la formulación de la citada *Declaración*, se han establecido compromisos adoptados por los países firmantes, con el objetivo de crear el ahora ya tan conocido *Espacio Europeo de la Educación Superior* (EEES). El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir los elementos claves de este proceso y sugerir líneas para su reflexión. Con este fin, se propone un recorrido por diferentes conceptos y bajo la perspectiva de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann, que nos ayuden a identificar y comprender las principales pautas de transformación que vive actualmente la universidad europea.

Palabras clave: Política educativa, acoplamiento estructural, actores sociales.

The creation of the European Higher Education Area, a structural coupling of the university system.

* Docente a nivel Maestría y Licenciatura en la Universidad del Valle de México e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Campus Pachuca. Directora de Programas de Licenciaturas Ejecutivas en la Universidad del Valle de México campus Hispano. Doctorante del Programa de Ciencias Sociales y Políticas en la Universidad Iberoamericana. Becaria de CONACYT. E.mail: rojasma@prodigy.net.mx

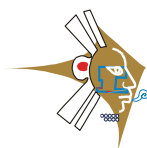
Abstract

The approaches of the Bologna Declaration points the necessity of unify criteria of the curricular organization and the academic certification, promoting the convergence and compatibility of the college studies made in all and every one of the countries of the European Union. These programmatic approaches have been admitted as a positive challenge with a great scope, by most of the people involved in this process: governmental institutions, faculty, academic authorities and the student body. In fact, with the formulation of the cited *Declaration*, there have been established commitments that have been adopted by the signatory countries, with the objective to create the now well-known European Higher Education Area. The present study aims to review the key elements of this process and suggest lines for its reflection. With this objective, There's a proposal to realize a route through different concepts and under the perspective of the Niklas Luhmann's systems theory , that will help us to identify and comprehend the principal guidelines of transformation that the European University actually lives.

Key words: Educational policy, structural coupling, social actors.

Introducción

Partiendo de la Universidad como unidad de análisis peculiar, la especificidad de su lógica de operación, de sus actores y la complejidad de sus cambios, (tal vez sea por ello que se configuran como sistemas complejos conectadas sin duda a los procesos de desarrollo y modernización social), pretenderemos en el desarrollo del presente trabajo plantear un marco explicativo a partir de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. El trabajo estará planteado en tres segmentos; La primera parte del trabajo se describirá los lineamientos generales bajo los cuales se configuro este nuevo espacio educativo (Espacio Europeo de Educación Superior) y a partir de este las nuevas formas de gestión, para que en una segunda parte se pretenda plantear conceptos muy básicos de la teoría sociológica de Niklas Luhmann, el sistema educativo universitario en Europa es considerado entonces un acoplamiento estructural y como un sistema auopoietico. Y a partir de estos aspectos llegar a una tercera y última parte; la intención final es generar puntos de reflexión. La generación del espacio Europeo de Educación Superior se convierte el pretexto para poder tomar un nuevo modelo teórico explicativo y a partir de ello tener un acercamiento a una teoría del sociólogo alemán Niklas Luhmann.



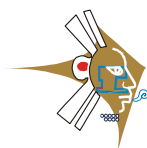
La generación del Espacio Europeo de Educación Superior

El proyecto de Unificación de la Unión Europea ha tenido presente, a lo largo de su historia, la idea de convergencia. El llevar este planteamiento a los sistemas de Educación Superior durante la última década ha constituido un proyecto complejo y de gran alcance, aunque por ello mismo, no exento de dificultades y tensiones.

El impulso básico para la integración regional europea encuentra sus causas últimas en una serie de condiciones económicas, sociales y políticas de amplio espectro: creciente globalización económica, acompañada de una vertiginosa revolución científico-tecnológica; liberación de los mercados y acotamiento de las acciones de los Estados-Nación, sumado a una creciente participación de organismos supranacionales. Todos estos elementos propician las condiciones para una mayor convergencia de acciones, políticas y criterios de coordinación interinstitucional; en definitiva, para el desarrollo de una gran empresa, denominada Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

¿Se encuentra la Universidad Europea atravesando uno de los períodos más decisivos de su historia? Ésta es una pregunta generalizada entre profesores, alumnos, autoridades académicas y actores políticos de las más diversas tendencias, con respecto a las últimas corrientes de la integración europea en el ámbito de la educación superior. El impacto de este amplio proceso de integración ha tenido su principal detonante con la *Declaración de Bolonia* (1999), documento programático para el desarrollo y organización del espacio universitario europeo, que introduce cambios significativos en las tradicionales tendencias de operación de la universidad en cada país de ese continente.

Los planteamientos de la *Declaración de Bolonia* señalan la necesidad de unificar los criterios de organización curricular y certificación académica, promoviendo la convergencia y compatibilidad de los estudios universitarios realizados en todos y cada uno de los países de la Unión Europea. Estos planteamientos programáticos han sido admitidos como un reto positivo de gran alcance, por la mayoría de la población involucrada en dicho proceso: instancias gubernamentales, profesorado, autoridades académicas y alumnado. De hecho, con la formulación de la citada *Declaración*, se han establecido compromisos adoptados por los países firmantes, con el objetivo de crear el ahora ya tan conocido *Espacio Europeo de la Educación Superior* (EEES).



Las iniciativas educativas en Europa se han ido convirtiendo en un mecanismo de concentración del poder a nivel regional sobre los sistemas educativos nacionales, mediante nuevas modalidades de gestión y organización (Linde, 1999: 56-60). Todo ello en torno a una división de trabajo que puede ser esquematizada de la siguiente manera:

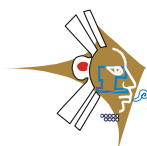
- Coordinación supranacional
- Convergencia internacional
- Responsabilidades a nivel nacional y regional

Esta consideración nos obliga a prestar especial atención y atrevernos a afirmar, que en los cambios que se están generando en la universidad europea es inevitable omitir las tensiones que se producen (Linde, 1999: 63-66).

Por una parte, iniciativas para la creación del EEES que se focalizan en un objetivo de índole económico y evaden la consideración de las implicaciones políticas presentes en sus planteamientos. Por otra parte, el impacto que para el desarrollo de este proceso integrador tendrán las aspiraciones de los ciudadanos europeos respecto a la educación; particularmente, en lo que toca al reclamo de igualdad de oportunidades y el derecho a la educación (González, 2000: 12-15).

La historia nos ha demostrado que de los Estados emanaban políticas referidas a la Educación Superior y que estas políticas respondían también a las particularidades de cada nación. En este sentido, la formación de los profesionistas se generaba bajo un sistema unificado y con la tutela de Estado, donde esta tarea no significaba única y exclusivamente responder a requerimientos económicos; en ella estaba presente también dar repuesta a necesidades de orden sociocultural y simbólico (Hirsch, 1991: 67-70). Perder de vista estas dimensiones, vislumbrando las reformas a la educación superior como un problema de simple gestión, conduce a la adopción de un punto de vista simple y reduccionista, centrado en responder, desde una racionalidad puramente económica, a las demandas de competencia formuladas por el sistema productivo.

Sin duda, es necesaria una división del trabajo en los distintos niveles de responsabilidad para la aplicación de las políticas regionales establecidas para la educación superior. En este sentido, existen compromisos políticos y económicos amplios, que se sitúan en un nivel supranacional, mientras que sus efectos y las responsabilidades sociales de su aplicación, se dejan a niveles de Estado. Sin duda también, esta división de responsabilidades potencializará múltiples conflictos y problemas de inequidad, pues no



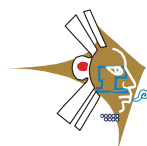
debemos de olvidar que, entre las tareas de los sistemas educativos, se encuentran el fomentar la cohesión social y la identidad cultural, retos que cobran mayor magnitud al desarrollarse en el nivel no sólo local y nacional, sino ahora regional (Linde, 1999: 60-63).

Todo este esquema nuevo de gestión va a enarbolar asimismo el concepto de calidad. La calidad se convierte en un criterio central, pretendido, auspiciado y, por definición, indiscutible, a partir del cual se proyectan las acciones y acuerdos para la constitución del EEES. En este proceso, la lógica de operación antes descrita para los diferentes niveles se mantiene: se centraliza el control de las definiciones y decisiones, descentralizando, en los niveles nacional y local, las responsabilidades de ejecución.

La globalización ha llevado a los países europeos a enfrentar y resolver problemas, distinguiendo entre intereses procedentes de la economía y necesidades que demandan el desarrollo de políticas públicas. Ante el reto de mantener esta distinción, no siempre resulta clara la manera de abordar los cambios, piloteados predominantemente por la economía y gestionados de manera tecnocrática, para que las transformaciones en curso no corran el riesgo de representar un retroceso en alguno de los aspectos esenciales ligados a las políticas educativas nacionales y a la consideración misma de que la educación, como un bien público y por tanto extra-económico, responde a lógicas diversas y muchas veces alejadas de las estrictamente económicas (González, 2000: 12-15).

En cuanto a las políticas nacionales, debe por tanto considerarse que las tendencias hacia la convergencia de la historia de cada una de los sistemas nacionales (es decir, lo que debe ser visto como convergencia a nivel nacional), pueden ser interpretadas como signos de divergencia a nivel institucional y regional. La revisión de tal fenómeno, por tanto, nos lleva a las sugerir las siguientes determinaciones:

Considerando que la generación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye un proceso irreversible e inevitable y que todo cambio y crecimiento de la educación deberá generarse en el marco mismo del EEES y, por tanto, bajo las directrices marcadas, podríamos afirmar que tales prácticas son vistas generalmente como *procesos técnicos* que se desarrollan sustrayéndolos del control de los ciudadanos, quienes se han convertido sólo en meros espectadores. Esta forma de ejercicio de poder, mediante instrumentos aparentemente neutros de evaluación y control en las gestiones, ha velado las implicaciones subyacentes (Lobato, 2004: 12-15). La educación superior se convierte en gestión, en procesos técnicos, en mecanismos que escapan al control político democrático al que deben tener derecho los ciudadanos. Incluso, no es una casualidad que la



terminología al respecto esté cambiando; cada vez se habla menos de *política educativa* (en tanto objeto de deliberación pública) y más de *gestión* en la educación (en un sentido abiertamente técnico). Por no poner más que un ejemplo, las propuestas de cambio se centran en la búsqueda de la calidad y los sistemas de calificaciones internacionales de las competencias asumen, cada vez más, un carácter marcadamente técnico (Labarca: 2006, 30-32).

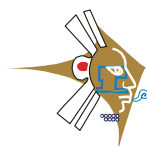
Por otro lado, es importante tener presente que los procesos de homologación educativa, en sus diferentes niveles, dependen de las relaciones entre la educación superior y los gobiernos nacionales particulares. Con el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, por ejemplo, se ha introducido una nueva dimensión, la supranacional, para la coordinación de la Educación Superior entre países europeos continentales (Hirsch, 1999: 40-42). El fortalecimiento de la dimensión europea, particularmente en lo que se refiere a remover los obstáculos a la movilidad de los estudiantes entre países, tiene un fuerte impacto en los sistemas nacionales, obligados a suscribirse a directivas supranacionales. La aplicación de estas medidas está dando lugar al establecimiento de una forma de estandarización y, por lo tanto, está generando presiones hacia la homogenización (Miranda, 2001: 78-82). Cabría preguntarse, en este sentido, hasta qué punto los sistemas educativos latinoamericanos pueden eventualmente admitir algún tipo de desarrollo en esta dirección.

Al reflexionar sobre estos temas, teniendo a la vista el caso europeo, se debe subrayar que estas directrices de las políticas nacionales, que operan respondiendo a una orientación regional, dan a veces la impresión de proceder de una decisión autónoma, más que obligada y de representar un cambio surgido desde la iniciativa de cada país, cuando muy frecuentemente, en realidad, constituyen más bien una respuesta reactiva a presiones ejercidas desde fuera (Fernández, 2004: 2-4).

Cambio Universitario y Acoplamiento Estructural

El intento de comprender la evolución y cambio en las universidades ha dado lugar a un extenso desarrollo de aportaciones teóricas.

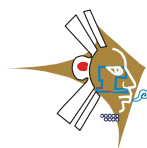
Empezaremos reconociendo la existencia de diversas posturas teóricas, pero puntualizaremos nuestra posición teórica hacia la teoría de sistemas como marco explicativo



La teoría de los sistemas sociales de Luhmann es una teoría social que parte de la diferencia *sistema/entorno*. Los sistemas, según Luhmann, son reales, existen, porque no hay sistemas en el vacío o aislados totalmente de otros fenómenos; más aún, los sistemas se conforman en respuesta a su relación con un entorno; por lo tanto, “existen sistemas autorreferenciales” (Luhmann, Niklas; 1998: 37). Ahora bien, para esta teoría social, los sistemas se caracterizan entonces por ser autoreferenciales, significa que se refieren así mismo, constituyen así mismo sus elementos y sus operaciones, su diferencia con el entorno es el principio que los orienta y les provee de información (Rodríguez; 2004: 87).

La teoría de sistemas aplicada al cambio organizacional, considerada como un sistema social está orientado a fines. La función que la organización cumple con el sistema social constituye a su vez el motivo mismo de su creación. La organización se encuentra relacionada con su entorno, en términos de insumos que éste le ofrece. La finalidad de la organización es sobrevivir como sistema, es decir, lograr un equilibrio sistémico que puede alcanzarse con mecanismos homeostáticos que compensarán internamente las eventualidades provocadas por el entorno (Rodríguez, 2004:23-27). Es decir, desde el entorno pueden provenir perturbaciones o variables tales como la tecnología, los recursos humanos, los capitales, etc.; elementos todos ellos de una relevancia central para definir a la organización que, en un momento determinado, al fallar, pueden amenazar a la organización misma. Es importante mencionar aquí que la organización debe ofrecer a su entorno un producto que sea de utilidad, valioso para el entorno y que la organización entonces cumpla con las demandas que el entorno impone. Vale decir, que no debe considerarse solamente a la organización como un sistema reactivo, que se adapta simplemente al entorno, a las condiciones que éste le imponga. También la organización es capaz de actuar sobre el entorno (Corsi, 2002: 102-110). Luego entonces, la organización no debe considerarse como un sistema autónomo: en el entorno no sólo va a encontrar dificultades o recursos, sino que la organización *se define en términos de su relación con el entorno*. En este sentido, retomando a Luhman, puede decirse que la organización y el entorno se van a definir en un proceso de mutua distinción (Rodríguez, 2002:24-20).

Así, la organización está constantemente obligada a dar respuesta a un conjunto de expectativas sociales derivadas de sus funciones y fines. Puede entenderse que la toma de posición de la organización, evidentemente, es el planteamiento de proyectos, donde se plasman un conjunto de finalidades y, por supuesto, los medios considerados necesarios para cumplirlas. Es el caso que la organización, entonces, se convierte en un proyecto social que va a emerger en el foco de un nivel determinado de convergencia o tensión, entre



el conjunto de necesidades, oportunidades, y capacidades sociales generadas en un contexto determinado, constituyendo así una *opción de racionalidad* con objetivos muy específicos: a) constituir nuevos vínculos y relaciones sociales entre los sujetos y éstos con el entorno; b) precisar una nueva orientación de las mismas; c) erigir un marco de finalidades que se persiguen y los medios que se requieren para lograrlas (Hirsch, 1990:191-200).

Una vez establecido el vínculo entre la organización y su entorno podríamos afirmar que los cambios en las organizaciones estarán inducidos contingentemente en su relación con el ambiente. El cambio organizacional queda subordinado a la autopoiesis sistémica (Rodríguez, 2002:163-167). Reconociendo entonces que la organización es un sistema autoreferente y que define su relación con el entorno y a la vez se diferencia de su entorno, haríamos otra aseveración; *el cambio es algo inherente a la organización*.

Las características de los sistemas, sus objetivos, la racionalidad de sus actividades, deberán transformarse para solucionar los problemas de la organización. Estos problemas deberán plantearse de manera simplificada y específica. En el caso de la Universidad Europea, el problema de la educación quedará simplificado a través de las currículas educativas, lo que significa que la Universidad se definirá en términos instrumentales, racionalmente formalizados y dirigidos a conseguir fines específicos.

De esta forma, el cambio organizacional puede ser entendido como una estrategia de las mismas organizaciones para ofrecer soluciones a los problemas enfrentados por la sociedad, acoplamientos estructurales.

La creación de nuevas estructuras significa que la complejidad interna de un sistema se *acopla* a la complejidad externa de su entorno (Luhmann, Niklas; 1998: 64-68). De esta manera el sistema gana en complejidad construida a su interior, debido a la apertura de múltiples posibilidades de experiencias de relaciones con el entorno (contingencia), y la consecuente necesidad del sistema de seleccionar y fundar constantemente estructuras internas para los acoplamientos sucesivos con el entorno, esto también va a significar un acoplamiento estructural del sistema. Es decir que las persuasiones del entorno simplemente irritan al sistema, éste responde mediante la organización interna de estructuras, las cuales no dependen de los acontecimientos o prerrogativas del entorno. Por esta condición, las estructuras del sistema están en mejores posibilidades de manejar y controlar su complejidad interna y establecer, a la vez, nuevos desarrollos estructurales: emergencia de nuevos sistemas.



Reflexiones finales

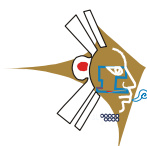
A diferencia de otras suposiciones simplificadoras y lineales, la teoría luhmanniana despliega un vigoroso abanico de herramientas teóricas que permite comprender el funcionamiento de la sociedad moderna, sus organizaciones y subsistemas, y su complejo entrelazamiento.

Conceptos como reducción de complejidad, acoplamiento estructural, autopoiesis, son contruidos por Luhmann en forma rigurosa. Por ello es que consideramos que esta teoría es adecuada y pertinente en relación con la complejidad.

El interés al documentar el caso de integración del Espacio Europeo de Educación Superior, ha sido considerar esta experiencia para entonces afirmar que de acuerdo a lo planteado anteriormente, la reestructuración del sistema educativo europea ha significado un acoplamiento estructural de mismo. El sistema universitario en una sociedad altamente globalizada y compleja, depende totalmente de su propia organización autopoietica. Sus estructuras se pueden construir y transformar únicamente mediante operaciones que surgen en la red recursiva del mismo (Luhmann, Niklas; 1998: 56-57, 125, 163, 206-208). En otras palabras, la *autoorganización* crea estructuras propias para el cambio continuo de las condiciones de producción y autorreproducción del sistema: cada sistema estabiliza su propia complejidad en referencia a su entorno (Luhmann, Niklas; 1998: 33, 57). Por lo tanto las relaciones entre educación, política y mercado son relaciones entre subsistemas *funcionalmente diferenciados*.

Bibliografía

- Corsi, Giancarlo (2002). Sistemas que aprenden. Colección Teoría Social. UIA-ITESO. México.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2006) “Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior”. Perfiles educativos. [Online], vol. 28, no. 111, pp. 37-70. Disponible en: <<http://scielo.unam.mx/scielo.php>
- Del Valle Gálvez, Alejandro (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior- planteamientos y perspectivas. Disponible: www.uca.es/web/estudios/eees/documentosreferencia



- Didriksson, Axel (2006). De la reforma a la innovación: La Universidad de nuevo necesaria. Disponible: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37303203.pdf
- Fainholc, Beatriz (2006). "Rasgos de las universidades y de las organizaciones de la educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento". Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3 No 1. España, pp. 15-32.
- Feixas, Mónica (2004). "De Bolonia a Berlín". Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores, No 18, Enero/Marzo, España, pp. 149-162.
- Fernández Lamarra, Norberto (2004). "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación, No 35 mayo/agosto vol. 35, OEI, España, pp.39-71.
- Fraile Aranda, Antonio (2006). "El sistema Universitario Europeo como modelo posible para la educación en América Latina". Revista electrónica de investigación educativa, No. 1, Vol. 8, Septiembre, España, pp. 45-65.
- García Fernández, Jorge Felipe (2006). "Algunas consideraciones acerca del proyecto Tunning Educational structures in Europe". Anales del seminario de metafísica, No. 39, Septiembre, España, pp. 269-284.
- González y Pagani, (2000). "Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema Universitario Español a sus directrices". Temas Universitarios. España.
- , 2002). "El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico". España. Disponible: <http://www.eees/Documentos/Rafaela%20Pagani.pdf>
- Hirsch Adler, Anita (1990). "Teoría de la Organización y la Universidad". Revista mexicana de la educación médica, no. 2, vol. 1, México, pp. 34-56.
- (1991). Teoría de la Organización y Universidad. Una forma de aproximación. UAM-I. México.
- Labarca, Nelson et al. (2006). "Cambio organizacional: aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela". Revista de Ciencias Sociales, No 13, abril 2006 Venezuela, pp. 25-43
- Linde Paniagua, Enrique (1999). El Sistema Político de la UE. Pirámide. España.



Lobato Calleros, Maria Odette (2004). *El análisis de la organización de los académicos como un sistema autopoietico de decisiones*. Disponible:
〈<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/10/paper02.pdf>〉

Luhmann Niklas/Karl Eberhard Schorr (1993), *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, ITESO/UIA.

____ y De Georgi Raffaele (1993), *Teoría de la sociedad*, México, UIA-UdeGITESO.

____, (1996 b), *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Editorial Paidós

____, (1996), *La ciencia de la sociedad*, México, Universidad Iberoamericana,
Editorial Anthropos, ITESO.

____, (1997a), *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, Barcelona, Editorial Anthropos.

____, (1998 b), *Teoría de los sistemas sociales II (artículos)*, México, Universidad Iberoamericana.

____, (1998), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México,
Universidad Iberoamericana, Editorial Anthropos, 2da ed.

Miranda López, Francisco (2001). *La universidad como organización del conocimiento*. Colmex. México

Rodríguez Mansilla, Darío (2004). *Diagnostico Organizacional*. UIA-ITESO. México.

Rodríguez Mansilla, Darío (2004). *Organizaciones para la modernización*. Colección Teoría Social. UIA-ITESO. México.





Posicionamiento de las Universidades del Caribe en Internet

[REGRESAR](#)

*Autores**

*Dr. Julio Vidal Larramendi
Lic. Rodney Rodríguez López*

Resumen

El Caribe es una zona geográfica de extraordinaria riqueza natural, cultural, étnica y lingüística. Al estar en el camino hacia América recibió la acción de todas las potencias europeas. Esa historia de dominación ha hecho del Caribe una zona en vías de desarrollo, en la que la voluntad de sus habitantes, superando sus limitaciones de pequeños países, está construyendo modernas sociedades. Una de las características de los países caribeños es la existencia en prácticamente todos ellos de Instituciones de Educación Superior (IDES), algunas muy reconocidas. Una de las vías más usadas para la divulgación del quehacer de una institución son sus sitios Web. Estudiar qué nivel de posicionamiento tienen en la red mundial, qué elementos determinan ese rango y actuar en consecuencia con ese estudio, acerca a los creadores de los sitios a cumplir el objetivo que se trazaron. En este trabajo se presenta la investigación realizada para conocer el posicionamiento de los sitios Web de las IDES del Caribe. Se explica el procedimiento seguido y sus primeros resultados.

Palabras clave: Posicionamiento web, métrica web, universidades.

Abstract

The Caribbean is a geographical area of abundance in natural, cultural, ethnic and linguistic resources. The Caribbean always stays on the road to America, and for that reason always was influenced by the action of all the European powers. That history of domination has made the Caribbean a developing area in which the will of its inhabitants, overcoming limitations of small countries, is building modern societies. One of the characteristics of the Caribbean countries is the existence in virtually all of them Institutions of Higher Education (IDES), some well recognized. One of the most used ways to publicize the work of an institution is their websites. Consider what level

* Dr. Julio Vidal Larramendi, Dirección de Informatización, Universidad de La Habana, Cuba: julio.vidal@iris.uh.cu,
Lic. Rodney Rodríguez López, Dirección de Informatización, Universidad de La Habana, Cuba: rodney.rodriguez@iris.uh.cu

position in the global network have, what factors determine the range and act upon that study, about the creators of the sites to meet the target that were drawn. This paper presents the research to know the positioning of the Web sites of the Caribbean IDES. It explains the procedure followed and the first results.

Key words: SEO, web metrics, universities.

Introducción

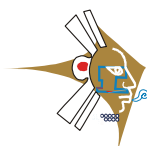
A partir del surgimiento de las Técnicas de la Información y las Comunicaciones (TIC), la sociedad experimentó un vertiginoso cambio en todas sus esferas, al acelerarse los procesos ya existentes o crearse otros nuevos.

Inicialmente la incidencia de las TIC se apreció en las grandes instituciones militares, científicas o industriales, pero con la aparición del transistor y la consecuente miniaturización de los componentes electrónicos, la computación llegó a todos los niveles de la sociedad y a todas sus actividades: hospitales, mercados, puertos, bancos e instituciones educacionales vieron aparecer en sus espacios las computadoras.

La generación de información creció exponencialmente. Si antes una empresa valía según el volumen del producto material que creaba, hoy vale tanto como la información que crea, acumula y gestiona. Surgió así el concepto de sociedad de la información¹. Muestra de la importancia que toma, se advierte ya en el 2003, con la realización de la primera Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información convocada por Naciones Unidas.

La síntesis del concepto se expresa en la existencia de la red de redes (Internet). El volumen de información que sobre cualquier tema existe en ella, su nivel de penetración en todo el mundo, la velocidad de su crecimiento, la independencia creativa entre un nodo y otro y la confluencia de todas las tendencias del pensamiento humano que coexisten en la red hacen de Internet una fuente enorme de información. Toda persona natural o jurídica que pretenda dar a conocer masivamente la información que genera debe servirse de ella, pero además debe lograr que sea vista de forma fácil, y rápidamente localizada desde cualquier computadora en el mundo; es decir, debe estar bien posicionada.

¹ La “Sociedad de la Información” supone una sociedad en la que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información para la promoción de su desarrollo sostenible y la mejora de su calidad de vida. Se presenta como la sucesora de la sociedad industrial, al aumentar el número de empleos que se basen en la manipulación y manejo de información, con respecto a los basados en el esfuerzo físico. En ella los sectores relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convertirían en los motores del desarrollo y el progreso. Wikipedia.



Se presentan, así, tres tareas ante quienes pretenden poner información en la red: crear y organizar la información que quieren compartir, elaborar sitios funcionales y fácilmente localizables y, finalmente, medir qué posición alcanzan en la red para poder hacer las modificaciones pertinentes si no se han alcanzado los objetivos.

Varias instituciones internacionales hacen periódicamente estudios del posicionamiento de los sitios Web. Para ello se basan en los datos suministrados por buscadores como Google, Alexa, Exalead, Live, Yahoo.

Su objetivo es establecer, a partir de la medición de un grupo de parámetros de la Web, un ordenamiento de esos sitios que sirva como indicador del funcionamiento de la IDES, su acción en la comunidad mundial y el reconocimiento de que ha sido acreedora.

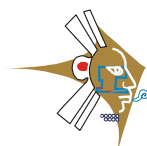
Entre los sitios que miden posicionamiento se destaca por su alcance y la sistematicidad de sus análisis Webometrics, del CSIC de España, con una base de datos de unas 16000 universidades.

Tomando como referencia el estudio del CSIC se puede apreciar la baja representatividad de las IDES del Caribe, y en general de los pequeños países. Muchas son las causas que pueden aducirse, pero no hay duda de que el tamaño de los países es uno de ellos. Es así que entre las primeras 6000 IDES reportadas por el CSIC, Estados Unidos tiene 1710 para un 28,5 %; China 552 (9%), Japón 439 (7,3%), Francia 231 (3,8%) y Brasil 220 (3,6%). De forma que entre 5 países está el 50% de las Universidades más significativas para el CSIC, una de cuyas características comunes es el alto volumen de la población de esos países.

El tamaño de un país determina los volúmenes de personas e instituciones que visitan las Web y el número de estas. Consecuentemente, la cantidad de Web del propio país que las referencian es grande. De otro lado, la propia magnitud de la IDES genera que el tamaño de sus sitios se corresponda con la cantidad de estudiantes, profesores, tipos de carreras e investigaciones que se realizan.

De lo anterior se desprende que al realizarse las mediciones, los valores de esas IDES resultan muy pequeños, quedan muy alejados de los primeros lugares y, en consecuencia, no aparecen en las tablas finales.

Establecer proporcionalidades entre los datos que se tienen en cuenta para estudiar el posicionamiento en la Web con la población es en extremo difícil, por la falta de información y de homogeneidad de los datos disponibles. Conocer qué posición se ocupa



frente a las IDES gigantes: MTI, Harvard, Oxford no hay duda de que tiene valor informativo para los directivos de las IDES pequeñas, pero más lo tiene conocer qué han podido hacer sus iguales tanto en volumen de actividad como en cercanía geográfica, cultural y de objetivos.

Tomando en cuenta todo ello, en nuestro trabajo nos hemos planteado:

- Hacer un directorio de las IDES del Caribe²
- Estudiar los resultados que brindan los buscadores y analizadores internacionales sobre el tráfico que hay en la red hacia las IDES caribeñas.
- Construir, a partir de esos datos, el ISPI y, tomándolo como base;
- Hacer una estratificación de las IDES del Caribe.

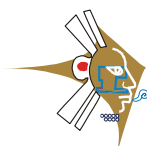
Procedimiento

Entendemos como Caribe,³ en este trabajo, el área geográfica compuesta de las islas

² Principales fuentes usadas para identificar las IDES del Caribe.

- Universities Worldwide <http://www.univ.cc>
- All Universities around the World <http://www.bulter.nl/universities>
- Universidades iberoamericanas <http://universia.net>
- Ranking Mundial de Universidades en la Web http://www.webometrics.info/index_es.html
- Universidades del Mundo http://www.universidades.org/universidades_del_mundo.php
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe <http://www.udual.org>
- IESAL <http://www.iesal.com>

³ Anguilla	Antigua y Barbuda	Antillas Holandesas	Aruba
Bahamas	Barbados	Bermudas	Belize
Bonaire	Caimán	Colombia	Costa Rica
Cuba	Curazao	Dominica	Federation of Saint Kitts and Nevis
Granada	Guadalupe	Guatemala	Guyana
Haití	Honduras	Islas Vírgenes Británicas	Islas Vírgenes E.U.
Islas Turks y Caicos	Jamaica	Martinica, Guadalupe	México
Nicaragua	Panamá	Puerto Rico	Republica Dominicana
San Marteen	Santa Lucía	Trinidad y Tobago	Venezuela



de las Antillas y los países, o parte de ellos, que rodean el Mar Caribe, incluyendo América Central y la parte norte de América del Sur. En total 38 países, 251 IDES, un área de 1.752 millones de Km² y una población de más 113 millones de habitantes.

Hemos considerado como IDES las instituciones referidas en las fuentes antes citadas², con Web independientes, y a partir de un estudio de los propios sitios que nos permitió diferenciarlas de otros centros de superación.

Los parámetros que estudiamos e incluimos en el índice de posicionamiento son: *rango* (Rank) de Google y de Alexa; *enlaces* (Link) *inversos* detectados por Yahoo y Exalead; *páginas indexadas* por Google, Yahoo y Live; *documentos de texto* en Google.

Para completar las valoraciones de los sitios, estudiamos también, desde las mismas fuentes de información, la *cantidad de palabras claves* y la existencia del *título* en el sitio y su *correspondencia* con el nombre de la IDES.

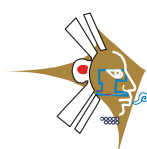
Como uno de los subproductos de la investigación obtuvimos para las IDES mejor posicionadas de qué países y en qué proporción se realizan las visitas a sus Web.

Los rangos (Rank) no son más que estimados numéricos de cuán visto es un sitio en el mundo. Google emplea para hacer su cálculo un complejo sistema que es muy similar al que usa para sus búsquedas. En un proceso recurrente integra un valor que, expresado en forma logarítmica, va de 0 a 10.

El rango de Alexa tiene el mismo objetivo, pero su forma de cálculo es diferente y toma entre sus parámetros valorativos la información que recoge el buscador a través de la barra de herramientas que distribuye entre sus clientes. En Alexa se considera más visitado un sitio si tiene baja puntuación.

Los “enlaces inversos” pueden provenir desde el dominio del país donde está enclavada la IDES o de uno externo a él. En nuestro estudio los hemos considerado

3 De los países continentales consideramos Caribe: de <u>Venezuela</u> los estados: Falcón, Zulia, Carabobo, Aragua, Distrito Capital, Dependencias Federales, Sucre, Nueva Esparta, Miranda, Anzoátegui, Monagas.	De <u>México</u> los estados: Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Veracruz- Llave, Tabasco.	De <u>Colombia</u> los departamentos: Choco, Antioquia, Sucre, Bolívar, Magdalena, Córdoba, Atlántico, La Guajira.	
--	---	--	--



diferenciados.

Los motores de búsqueda, para poder brindar con rapidez su información, ordenan (indexan) las páginas de los sitios que visitan. Es así que la mayor o menor cantidad de páginas que aparecen indexadas nos habla de cuánta información existe en el sitio.

Otro elemento de valor, sobre todo para las IDES, es la determinación de cuántos documentos de tipo .txt .odt .odp .pdf .ppt aparecen en el sitio. Esa información se obtuvo desde Google y sumamos los valores obtenidos para cada extensión.

En todos los casos los datos medidos fueron normalizados con respecto al mayor de su clase.

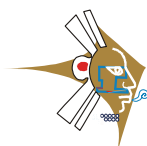
Los valores de los índices similares (rangos de Google y Alexa, enlaces inversos procedentes del propio país tomados de Yahoo y Exalead, enlaces inversos fuera del dominio también de Yahoo y Exalead, páginas indexadas para Google, Alexa y Live) se promedian para disminuir los posibles errores, sesgos y diferencias derivadas del mecanismo que usa cada ingenio automático o de la fecha en que lo hace.

Para asegurarnos que los valores obtenidos de diferentes agentes internacionales para cada parámetro pueden ser combinados buscamos las correlaciones entre ellos, lo que mostramos en la tabla I. Observamos que se obtienen valores significativos, lo que confirma la posibilidad de combinarlos para obtener uno solo por cada parámetro medido.

Correlación entre rank Google y Alexa	0.59	Correlación entre páginas indexadas Google - Live	0.80
Correlación entre páginas indexadas Google - Yahoo	0.85	Correlación entre link del propio país Yahoo Exalead	0.55
Correlación entre páginas indexadas Yahoo - Live	0.84	Correlación entre link de diferentes países Yahoo Exalead	0.79

Tabla I: Coeficientes de correlación entre los parámetros obtenidos de diferentes motores internacionales.
La correlación es estadísticamente significativa .01

Para formar el ISPI ordenamos los países según el orden que le correspondió para cada uno de los parámetros medidos y sumamos los números de orden obtenidos para cada

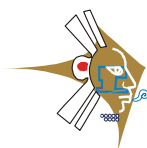


uno de ellos.

Para determinar la posición de los países hemos dividido las 251 IDES censadas en 10 grupos. La cantidad de IDES que cada país tiene en cada uno de esos grupos determina el orden de los países.

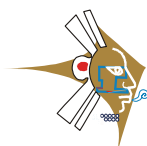
Resultados

De este procedimiento resultó la situación representada en el sitio <http://www.uh.cu/sitiosdeinteres/...> para las 251 IDES y en la tabla II para las primeras 25 IDES.



Universidad	País	Lugar	Lugar en el país	url
Universidad Veracruzana	México	1	1	http://www.uv.mx
Universidad Nacional	Costa Rica	2	1	http://www.una.ac.cr
University of the West Indies Saint Augustine	Trinidad y Tobago	3	1	http://www.sta.uwi.edu
Universidad Autónoma de Yucatán	México	4	2	http://www.uady.mx
Universidad de Costa Rica	Costa Rica	5	2	http://www.ucr.ac.cr
Universidad Estatal a Distancia	Costa Rica	6	3	http://www.uned.ac.cr
Universidad de La Habana	Cuba	7	1	http://www.uh.cu
Universidad de San Carlos de Guatemala	Guatemala	8	1	http://www.usac.edu.gt
Instituto Tecnológico de Santo Domingo	República Dominicana	9	1	http://www.intec.edu.do
Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico	Puerto Rico	10	1	http://www.pucpr.edu
University of the West Indies	Jamaica	11	1	http://www.uwi.edu/
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	México	12	3	http://www.ujat.mx
INCAE Business School	Costa Rica	13	4	http://www.incae.edu/
University of the Virgin Islands	Islas Vírgenes	14	1	http://www.uvi.edu
Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría	Cuba	15	2	http://www.cujae.edu.cu/
Universidad Politécnica de Puerto Rico	Puerto Rico	16	2	http://www.pupr.edu
Universidad Tecnológica de Panamá	Panamá	17	1	http://www.utp.ac.pa
Universidad Rafael Landívar	Guatemala	18	2	http://www.url.edu.gt
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)	República Dominicana	19	2	http://www.pucmm.edu.do
Universidad Autónoma de Campeche	México	20	4	http://www.uacam.mx
Universidad Nueva Esparta	Venezuela	21	1	http://www.une.edu.ve
Sistema Universitario Ana G. Méndez	Puerto Rico	22	3	http://www.suagm.edu
University of Technology Jamaica	Jamaica	23	2	http://www.utech.edu.jm
Universidad del Valle de Guatemala	Guatemala	24	3	http://www.uvg.edu.gt
Northern Caribbean University	Jamaica	25	3	http://www.ncu.edu.jm

Tabla II: Posición de las 25 primeras IDES del Caribe atendiendo a su ISPI.



Establecidas las correlaciones entre los parámetros medidos y el ISPI, en la Tabla III, observamos que la mayor se presenta para las páginas indexadas y la menor para la existencia de documentos significativos.

Correlación entre pág. Indexadas e ISPI	0.89
Correlación entre enlaces externos e ISPI	0.88
Correlación entre enlaces del propio dominio e ISPI	0.87
Correlación entre rank e ISPI	0.82
Correlación según documentos e ISPI	0.78

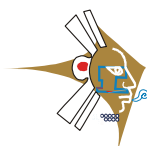
Tabla III: Correlaciones entre los diferentes parámetros medidos y el ISPI
La correlación es estadísticamente significativa .01

Analizado el comportamiento de la cantidad de páginas indexadas obtenemos que en promedio hay 2000 páginas indexadas por sitio, pero mientras que las 25 primeras IDES promedian 12012, las últimas 25 sólo 111.

Si esto ocurre en general con las páginas indexadas, más significativo es el análisis de los documentos que tienen extensiones .doc .pdf .ppt .xls, a los que hemos dado en llamar significativos. El promedio general entre los 251 sitios es de 282 documentos, pero mientras que las primeras 25 IDES promedian 1595, las últimas 25 sólo 1 documento significativo por IDES.

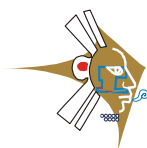
La cantidad de páginas indexadas y en particular los documentos significativos sintetizan el esfuerzo de una IDES por extender al mundo la información. Conocidos los resultados anteriores, se comprende que el promedio de los Rank en Google de las 25 primeras sea 6.88/10 y de las últimas 25 3.32/10 y la cantidad promedio de enlaces externos a su dominio 1980 para las primeras y 19 para las últimas.

En 70 IDES el título de la página Web no contiene el nombre de la Universidad, o lo contiene de manera parcial, abreviada, inmerso en otras frases. Entre las 25 primeras IDES sólo en una el título del sitio no coincide con el nombre oficial de la Universidad, mientras que en las 25 últimas sólo 11 Web tienen por título el nombre de su Universidad. Similarmente ocurre con las palabras claves: 144 sitios Web no tienen ninguna. Su cantidad



fluctúa entre 0 y 135, y aunque su valor medio es de 4.7, las 25 primeras IDES promedian 5.76, mientras que las últimas 25 tienen 1.95. Se suman así a la razón principal, falta de información en el sitio, el incumplimiento de elementales normas de programación Web.

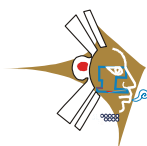
Los países que intercambian mayor cantidad de información con las IDES del Caribe son: España, Estados Unidos, México, Perú, Argentina, Venezuela, Costa Rica y Chile. Llama la atención que el gigante suramericano, Brasil, no tenga un apreciable intercambio con la región.



La tabla III nos muestra la posición ocupada por los países:

	Grupos										
País	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	total
Costa Rica	5	2	4	3		3	5	7	6	9	44
México	4	1	3	4	1	2	2	4	1	2	24
Puerto Rico	3	3	3				1		1		11
Guatemala	3	2	1	1	1		2	1		1	12
República Dominicana	2	3	1	2	3	4	3	2	6	1	27
Cuba	2	1	3	2	4	3	2	1	2	2	22
Jamaica	2	1		1	1	1			1		7
Panamá	1	2	1	1	3	2	2	2	1	6	21
Venezuela	1		2	2	5	2	2	3	1	1	19
Trinidad y Tobago	1				1	1	1				4
Islas Vírgenes	1										1
Colombia		5	2		1	1					9
Nicaragua		2		2	2	3	3	2	3	5	22
Antigua y Barbuda		1	2								3
Bahamas		1									1
Granada		1									1
Honduras			2	3	2	1	1		2	1	12
Belize			1				1				2
San Cristóbal y Nieves				1	1			1			3
Barbados				1							1
Martinica, Guadalupe, Guyana				1							1
Haití						1		1	1		3
Dominica						1					1
Islas Turks y Caicos								1			1

Tabla III: Posición de los países de acuerdo con los resultados de sus IDES.
En cada celda la cantidad de IDES que tiene el país en ese grupo.



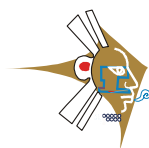
Como se ve, en un mismo país encontramos IDES con Web en posiciones en extremo desfavorables y otras muy bien situadas, lo que nos indica que el resultado depende fuertemente del interés que la institución tenga en su sitio Web y a través de él en su participación en la distribución de información en el mundo.

Conclusiones

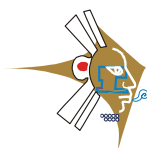
- La cantidad de información existente en las Web, y en particular la información significativa, es decisiva para tener una buena posición en la Web.
- Muchos sitios incumplen medidas básicas como la correspondencia entre el título del sitio y el de la institución que representa, así como la inclusión de palabras claves (metadatos).
- Para similares condiciones de trabajo es posible obtener resultados muy superiores de posicionamiento.

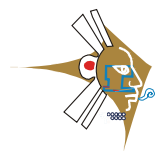
Bibliografía

- Métrica e indicadores de la Sociedad de la Información. Una aproximación a la difusión de las TIC y a la Brecha Digital, María Rosalía Vicente Cuervo, Tesis de doctorado, 2004, Universidad de Oviedo.
- La medición de audiencias en Internet: orígenes, métodos y dinámicas de la industria, Fernando Bermejo Acosta, Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral, 2003.
- Presencia de universidades en la Red: La brecha digital entre Estados Unidos y el resto del mundo, Eduardo Aguado López, Rosario Rogel-Salazar, Arianna Becerril-García, Graciela Baca-Zapata, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol6, nr 1, (2009) ISSN 1698-580X
- Measured With Cybermetrics Indicators, Isidro F. Aguillo, Begoña Granadino, José L. Ortega, and José A. Prieto. *Laboratorio de Internet*, CINDOC-CSIC, Journal of the American Society for Information Science and Thecnology—August 2006, DOI: 10.1002
- Fundamentos y Técnicas Cíbermétricas: Modelos Cuantitativos de Análisis. Faba Pérez, C.; Guerrero Bote, V. P., y Moya Anegón, F. (2004). Junta de Extremadura, Mérida. Serie Sociedad de la Información, n.o 18. 216 pags.



Cibernetría: Nuevas Técnicas de Estudio Aplicables al Web. Alonso Berrocal, J.L.;
Figueroa, C.G., y Zazo, A.F. (2004). Ediciones Trea, Gijón. 207 págs.





Propuesta de indicadores de capital intelectual para Universidades Públicas Estatales en el marco de la competitividad institucional

[REGRESAR](#)

*Autores**

Rosa María Nava Rogel

Oswaldo U. Becerril Torres

María del Rosario Demuner Flores

Resumen

En nuestros días, los intangibles han cobrado gran importancia en la Economía del Conocimiento, porque constituyen las nuevas ventajas competitivas que organizaciones y países tienen para sobrevivir y sobresalir en los mercados nacionales e internacionales. En las Universidades Públicas Estatales (UPE) resulta especialmente importante el reconocimiento del capital intelectual, ya que puede constituir una firme base para canalizar los escasos recursos con que cuentan, hacia aquellas actividades que generan mayor valor a la Sociedad. Para lograrlo, es necesario reconocerlo, valorarlo, impulsarlo y gestionarlo, identificando sus elementos e indicadores. Este trabajo presenta una propuesta de indicadores de capital intelectual para las UPE, en el marco de la competitividad institucional.

Palabras clave: indicadores, capital intelectual, universidad, competitividad.

* Rosa María Nava Rogel. Doctora en Ciencias Económico Administrativas. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Contaduría y Administración. México.

Oswaldo U. Becerril Torres. Doctor en Ciencias Económico Administrativas. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Economía. México.

María del Rosario Demuner Flores. Doctora en Ciencias Económico Administrativas. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Contaduría y Administración. México.

Abstract

Today, intangibles are more important in the knowledge economy, because they are the new competitive advantages of companies and countries that have to survive and excel in national and international markets. The State Public Universities (UPE) is more important the recognition of intellectual capital, because it can be a strong foundation to channel scarce resources to activities that generate value to the community. To achieve this, it is necessary to recognize, value, promoting and managing, identifying the elements and indicators. This paper presents a proposal for specific indicators of intellectual capital to public state universities, which meet the objectives, strategies and environment of the activities of these.

Palabras clave: indicadores, capital intelectual, universidad.

Introducción

En la actualidad, el conocimiento ha tenido un papel protagónico en el desarrollo de las naciones y empresas por lo que se ha convertido en la principal ventaja competitiva de los países más desarrollados (ENTER, 2006). La aportación de las universidades ha sido fundamental, ya que gracias a las investigaciones que allí se realizan y a la formación de profesionistas, han logrado mayores niveles de competitividad y bienestar para su población (Barro, 2001).

Sin embargo, en México existe una pobre visión sobre la aportación que las universidades públicas pueden tener en la generación de competitividad (Calva, 2007), por lo que hay indiferencia ante la calidad y cantidad de la educación impartida; así, el Estado asigna una cantidad insuficiente para mejorar y las universidades públicas dependen casi totalmente de ese presupuesto (Gasca Pliego y González Martínez, 2009). Si éstas aprovecharan esos escasos recursos enfocándose a puntos estratégicos que genere valor a la sociedad, se podría formar un círculo virtuoso que desarrolle universidades menos dependientes del Estado y más útiles a la sociedad, aprovechando su capital intelectual (CI), acrecentando aquellos elementos que contribuyen más.

Para ello, es necesario reconocerlo, valorarlo, impulsarlo y gestionarlo partiendo de la identificación de sus elementos, la determinación de un sistema de indicadores que estén alineados a un fin específico (Rivero, Balagué y Vega, 2005), en este caso, a contribuir en la competitividad institucional.

Los estudios revisados sobre la valuación del CI en universidades (Bueno, et al., 2002; del Valle, 2002; Leitner, 2004; Fazlagic, 2005; Rivero, et al., 2005; Ramírez, Lorduy y



Rojas, 2007; Sánchez, Elena y Castrillo, 2009) corresponden a entornos europeos, con medio ambiente y circunstancias diferentes a las universidades públicas mexicanas, en las que su valuación depende de sus propios objetivos (Edvinsson y Malone, 1998), estrategias y entorno de actividades. Existen también algunos estudios sobre el CI en las universidades mexicanas (Funes, 2007; Bustos, 2008; Topete y Bustos, 2008), que difícilmente pueden adaptarse ó adoptarse para cumplir con el propósito de contribuir a la competitividad institucional, porque se han hecho para informar sobre la existencia de este intangible

De aquí que el objetivo de este trabajo sea proponer indicadores específicos de CI para las Universidades Públicas Estatales (UPE) en el marco de la competitividad institucional.

Para ello se utiliza el método descriptivo, comparando y analizando los diferentes estudios realizados. Se parte en primer lugar, de un análisis sobre los componentes del CI que han sugerido los investigadores más reconocidos en el tema, con el fin de entender cómo se identificaron los indicadores propuestos, se analizan además los elementos de la competitividad institucional para finalmente llegar a una propuesta de indicadores de CI contruidos con el propósito de medir el impacto de las UPEs en la competitividad institucional. Dada la poca información que se genera sobre este tema, este estudio se limita a realizar una propuesta.

La universidad pública como fuente de competitividad institucional

Lindholm (2009) define la competitividad institucional como la capacidad de crear crecimiento económico gracias a las ventajas competitivas generadas dentro de un marco de instituciones políticas, económicas y culturales. Pedersen (2008) comenta que las instituciones fijan y complementan las ventajas competitivas de las organizaciones y las estrategias de interacción de los actores de la economía y política. Afirma que si las naciones no compiten o si lo hacen como una peligrosa obsesión,¹ pueden generar desequilibrios en el entorno socio-económico que conllevan a un estancamiento en el crecimiento.

Para Lindholm (2009), la competitividad institucional se basa en cuatro pilares:

¹ Krugman (1994) comenta que cuando no se tiene una visión sobre el para qué una nación quiere ser competitiva, puede llevar a tres riesgos: primero, podría resultar en el despilfarro de dinero del gobierno, supuestamente para mejorar la competitividad en términos de la lograda por EE.UU.; segundo, podría llevar al proteccionismo y las guerras comerciales y tercero, podría dar lugar a una mala política pública con la expectativa de lograr un mayor desarrollo.



- Un mercado laboral flexible y seguro para sus empleados por su alto grado de innovación.
- Una cultura laboral en donde los líderes se acercan más a sus colaboradores para fomentar más su participación, promoviendo la iniciativa y la creatividad.
- Una cultura educativa en donde las competencias de innovación están por encima de las laborales porque fomentan un sentido crítico, un alto grado de interdependencia y la capacidad para trabajar en equipo y
- Un gobierno que impulsa la economía y la innovación a partir de la procuración del bienestar entre sus habitantes, en donde éstos están dispuestos a pagar impuestos a cambio de mantener los servicios actuales como la formación universitaria subsidiada, acceso a guarderías, apoyos a personas de la tercera edad, sistemas sanitarios gratuitos, permisos de maternidad, etc.

Las universidades en los países escandinavos apoyan fuertemente en la competitividad institucional a través del desarrollo de competencias de innovación entre sus habitantes, razón por la cual están en los primeros lugares de los rankings de competitividad (WEF, 2009; IMD, 2010).

Otro ejemplo de cómo las universidades han ayudado a impulsar la competitividad institucional, lo constituyen algunas ciudades en las que se han conformado grupos, en donde la mayoría de las actividades de los habitantes giran en torno al producto o servicio en el que se han especializado, apoyándose del conocimiento de las universidades, con lo que han generado un desarrollo regional; estos grupos se encuentran en países que han tenido la visión de que el conocimiento es la mayor ventaja competitiva de las empresas y las naciones. Algunos de ellos se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Ejemplo de grupos conformados con el apoyo de universidades



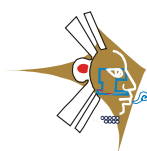
Ciudad	País	Enfoque, producto o servicio	Vínculos académicos
Austin	Estados Unidos	Hardware y software	Universidad de Texas
Bangalore	India	Hardware y software	Instituto de Investigaciones de la India
Boston	Estados Unidos	Hardware y software	Instituto Tecnológico de Massachussets
Cambridge	Inglaterra	Hardware y software	Universidad de Cambridge
Castellón del Plan	España	Cítricos	Universidad de Valencia
Salt Lake City	Estados Unidos	Software	Universidad de UTA
Tel Aviv	Israel	Software	Universidad Manran del Ejército

Fuente: Reyes, A. (2006). Conocimiento valor del desarrollo económico.
Revista del Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas (4706).

Si las universidades mexicanas y los gobiernos municipales, estatales y federal siguen estas experiencias, podrán contribuir en gran medida para que las empresas alcancen mayores posiciones competitivas, incorporando valor a su producción (ANUIES, 2005); y a su vez, contribuyendo a que México alcance mayores niveles de competitividad (Villarreal y De Villarreal, 2002).

Gibbons (1998) y Bueno (2002) señalan además, que el papel que juega la universidad pública es fundamental en varias áreas que a la sociedad interesa, pues es la principal responsable de la formación de personal altamente calificado, tanto para empresas, organizaciones no lucrativas y gobiernos, como para otras instituciones de educación. Por otro lado, la mayoría de las investigaciones científicas, tecnológicas y humanísticas se llevan a cabo dentro de las universidades y una parte de ellas observan problemas que interesan a algunos sectores de la sociedad. Si esos estudios se difunden, se dará de manera natural una mayor vinculación con la universidad (Barnés, 1997), contribuyendo a incrementar la productividad en varios sectores.

Para apoyar este argumento, existen estudios que demuestran que la innovación, generada en gran parte dentro de las universidades, apoya a que la competitividad aumente (Grossman y Helpman, 1991; Schleicher, 2006; Salomón, 2007), por lo que debe atenderse las necesidades del país en materia de formación de científicos, técnicos y profesionistas, con la visión de I&D. Debe impulsarse con mayor fuerza a las universidades públicas si se considera que estos actores también se forman y en ocasiones actúan en ellas (SEP, 2007).



Consciente de ello, el Gobierno Federal (2007) establece en el Plan Nacional de Desarrollo, dentro de su segundo eje rector “economía competitiva y generadora de empleos”, facilitar los procesos de investigación científica, así como la adopción e innovación tecnológica, como un punto para promover la productividad y competitividad. Esta es una de las razones por la que se le está apostando en gran medida a la educación impartida por las UPE; por ejemplo, el 70% de las nuevas becas, fueron otorgadas a programas de postgrado de instituciones de educación superior; por otra parte, el 56.7% de los SNI, ahora se ubican fuera de la Ciudad de México, como resultado de la descentralización de las actividades científicas, tecnológicas y de innovación. Estos esfuerzos se han realizado para que dichas actividades cubra una mayor porción del territorio nacional.

La ANUIES (2005) señala que el país requiere de una expansión de la educación superior mayor a la hasta hoy observada que según Pedreño (2001) debe sustentarse en sus ámbitos de actuación, incrementando su conexión y respuesta a las necesidades empresariales, de forma que los egresados tengan una preparación que les permita adaptarse e integrarse de forma más efectiva a la actividad del entorno empresarial.

Dentro de la empresa, los profesionistas no solamente se acreditan por los conocimientos técnicos adquiridos en las IES; las capacidades que desarrollan hacia una visión extendida e integral de la organización para generar estrategias, mejorar procesos y resolver problemas, los hacen más atractivos porque no solamente alimentan la gestión del conocimiento, también son el resultado de la aplicación de éste (Edvinsson y Malone, 1998).

Éstas son algunas de las razones por las que los rankings de competitividad más reconocidos, como el realizado por el *Institute of Management Development* (IMD) y el que elabora el *World Economic Forum* (WEF) consideran en gran medida, la aportación directa que realiza la educación superior (ver cuadro 2).

El IMD a través del *World Competitiveness Center*, realiza un reporte anual desde 1989 sobre 57 países, basándose en medidas de eficiencia en la utilización de recursos, así como en el establecimiento de políticas públicas que logran generar un ambiente y una infraestructura para el desarrollo de la competitividad.

Dentro de los cuatro criterios que toma en cuenta, destaca el de infraestructura, porque es el criterio que soporta los otros tres, es decir, si no existe una infraestructura de comunicaciones, de salud, ecológica y sobre todo de investigación científica y tecnológica y



educación, no habrá soporte para desarrollar la economía, así como la eficiencia empresarial y gubernamental.

Este organismo cobra importancia porque además realiza una proyección a diez años sobre la competitividad de cada país (IMD, 2010), basándose en la evolución de los cuatro criterios que contemplan 331 variables utilizadas para determinar el nivel de competitividad.

Por su parte, el WEF realiza un análisis sobre los requerimientos básicos para generar competitividad, reforzadores de eficiencia, sofisticación e innovación y los compara en 133 países para establecer su propio ranking. Este reporte de competitividad fue desarrollado por Sala-i-Martin de la Universidad de Columbia y Michael Porter, Director del Instituto para la Estrategia y la Competitividad de la Escuela de Negocios de Harvard (World Economic Forum, 2009).

La metodología para realizar este ranking es más complicada pero más completa, porque toma en cuenta variables que el IMF no contempla, como la estabilidad macroeconómica, la educación que la divide en educación básica y superior; la eficiencia del mercado que lo divide en mercado de bienes, laboral y financiero, entre otros.

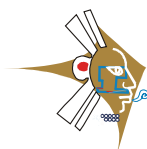
Cuadro 2. Comparativo de los criterios en los rankings de competitividad



World Economic Forum		Institute of Management Development	
Instituciones	Protección a la propiedad	Seguridad Jurídica	Eficiencia Gubernamental
	Protección accionistas minoritarios		
	Leyes TICs		
	Eficiencia del Gobierno		
	Confianza en instituciones públicas		
Estabilidad macro	Eficiencia en políticas económicas	Políticas Fiscales	Eficiencia Gubernamental
		Estructura social	
Eficiencia Mercado de Bienes	Competencia local	Economía interna y precios	Economía
	Lucha contra monopolio		
	Fiscalización		
	Apoyo a nuevos negocios		
		Inversión internacional	
Tamaño de mercado	Mercado doméstico	Empleo	Eficiencia Empresarial
		Productividad empresarial	
	Relaciones exteriores		
Eficiencia Mercado Financiero	Financiamiento en mercado de valores	Financiamiento empresarial	Eficiencia Empresarial
	Acceso a préstamos		
	Solidez en bancos		
	Regulación		
Eficiencia Mercado Laboral	Condiciones laborales	Mercado laboral empresarial	Eficiencia Empresarial
	Confianza en la gestión profesional		
	Participación de la mujer		
	Fuga de cerebros		
		Prácticas empresariales	
	Actitudes y valores empreariales		
Infra-estructura	Calidad en vías de comunicación	Infraestructura Básica	Infraestructura
	Calidad en el suministro eléctrico		
	Líneas telefónicas		
Madurez tecnológica	Telefonía móvil		
	Internet		
	Inversión extranjera directa		
Innovación	Disponibilidad tecnológica	Infraestructura tecnológica y científica	
	Capacidad de innovación		
	Investigación científica		
	Adquisición tecnológica avanzada		
Salud y educación básica	Utilidad patentes	Infraestructura ambiental y de salud	
	Acciones vs. enfermedades contagiosas		
	Mortalidad infantil		
	Esperanza de vida		
Educación Superior y capacitación	Gasto y matriculación educación básica	Infraestructura Educativa	
	Matriculación secundaria y superior		
	Calidad educativa		
	Investigación en educación		
Capacitación			

Fuente: Elaboración propia con datos de IMD, (2009). *World Competitiveness Yearbook 2009*. Lausanne, Switzerland, en <http://www.imd.ch/research/centers/wcc/index.cfm> y WEF (2009). The Global Competitiveness Report 2008-2009, en <http://www.gcr.weforum.org/>

En ambos modelos destaca la importancia de la educación superior y la investigación. Los criterios que utilizan el WEF y el IMD son muy parecidos: sus



denominadores comunes son la cantidad y calidad de la educación, la vinculación con la empresa y la pertinencia de la investigación (cuadro 3).

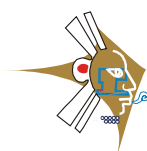
Cuadro 3. Criterios de los rankings de competitividad en materia de educación superior

World Economic Forum	Institute of Management Development
Matrícula de educación superior	Porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado la educación superior
	Estudiantes extranjeros por cada 100 estudiantes nacionales
	Alumnos estudiando en el extranjero por cada 100 estudiantes
Calidad del sistema educativo	El sistema educativo toma en cuenta las necesidades de la competitividad nacional
	Puntaje TOEFL
Calidad de la educación matemática y ciencias	Ciencia en las escuelas
	La educación superior toma en cuenta las necesidades de la competitividad nacional
Calidad de las escuelas de negocios	Las escuelas de negocios consideran las necesidades de la comunidad de negocios
Acceso a internet en escuelas	
Habilidad local de investigación especializada y servicios de capacitación	Ingenieros calificados
Extensión del equipo de capacitación	
Colaboración universidad-industria en I&D	Transferencia de conocimiento entre compañías y universidad

Fuente: elaboración propia con datos de IMD, (2009). *World Competitiveness Yearbook 2009*. Lausanne, Switzerland, en http://www.imd.ch/research/publications/wcy/Factors_and_criteria.cfm y WEF (2009). The Global Competitiveness Report 2008-2009, en <http://www.gcr.weforum.org/>

Comprendiendo el papel que juegan las UPE en la competitividad institucional, es necesario ahora definir lo que es el CI, su importancia y sus elementos dentro de las universidades.

El capital intelectual en Instituciones de Educación Superior



De acuerdo con Edvinsson y Malone (1998), el CI es la posesión de conocimientos, experiencia aplicada, tecnología, relaciones y destrezas profesionales que dan a la organización una ventaja competitiva; se integra por el capital humano, capital relacional y capital estructural.

Existe literatura abundante sobre la conformación del CI por esos tres capitales. Sin embargo, se tomó como punto de partida el modelo de Euroforum (1998) porque especifica con claridad las características de cada uno, con el fin de aterrizarlo al ambiente universitario.

Las UPE tienen especificidades únicas que no tienen otras organizaciones, al igual que sus actividades; diferenciándolas notablemente de otras organizaciones públicas y privadas. Las funciones principales de las UPE son la formación de personal calificado y la investigación pertinente (Gibbons, 1998; UNESCO, 1998) que recae en gran medida en los PTC (profesores de tiempo completo) (UAEM, 1985; Clark, 2000), apoyándose de una infraestructura y redes de conocimientos; por eso, los elementos de su CI tienen características únicas. Con base a las definiciones de Euroforum (1998) se proponen las siguientes definiciones para un medio universitario:

Capital humano: es el conjunto de conocimientos adquiridos por la comunidad universitaria a partir de sus habilidades y competencias, apoyado en la capacitación y actualización académica, así como el trabajo en equipo. Puede generarse y transmitirse parte del conocimiento adquirido a otros miembros de la comunidad si existe satisfacción, pertenencia, un adecuado liderazgo y estabilidad emocional.

Capital relacional: incluye las relaciones inter e intra institucionales que permiten la difusión y retroalimentación del conocimiento con profesores-investigadores, alumnos, ex alumnos, capacitadores, evaluadores y organismos públicos y privados que realizan convenios y proyectos con la universidad.

Capital estructural: agrupa los procesos internos, formas de comunicación y en general toda la estructura física y organizacional que permite una eficiente y efectiva administración y transmisión del conocimiento.

Estas definiciones permiten tener un primer acercamiento hacia el camino de cómo medirlo para utilizarlo como base de la competitividad institucional, pero además es necesario vislumbrar lo que se va a medir, para reconocerlo, valorarlo, impulsarlo y gestionarlo (Rivero, et al., 2005). Para ello, se tomó como base estudios de CI en universidades.

Indicadores de Capital Intelectual



A pesar de que los estudios contemplados se realizaron con intenciones diferentes a los de esta investigación, se analizaron con el propósito de obtener una guía hacia la elaboración de indicadores propios para el objetivo descrito.

Bueno y colaboradores (2002) construyen indicadores para elaborar un reporte con el propósito de inventariar y medir el potencial y la calidad de la investigación en los centros de investigación de la comunidad de Madrid. Considera pocos indicadores de capital relacional. Por su parte, Leiter (2002) elabora un reporte de este intangible para medir la eficiencia de la investigación realizada. Por esta razón, se enfoca en describir indicadores que están relacionados directa o indirectamente con la investigación. Cabe señalar que es el estudio en el que se observaron más indicadores, aunque no consideró la estructura organizacional. Fazlagic construye indicadores e indica cómo debe ser su seguimiento, con el fin de generar información transparente para la sociedad. A pesar de la gran cantidad de indicadores que sugiere para elaborar un reporte completo de CI en una universidad polaca, no considera información sobre educación formal e informal de los actores. Retomando la visión de generar información para la sociedad, Ramírez y colaboradores (2007) añaden que es importante informar sobre el impacto de las relaciones entabladas con empresas y organismos. Sánchez, Elena y Castrillo (2009) elaboran indicadores para homogeneizar la información que genera cada institución y centros de investigación en Madrid para poder compararla. Destaca su aportación sobre indicadores que revelan las rutinas y procedimientos. Laurenti (2008) retoma la investigación de Ferrari y Laurenti (2005) con el propósito de integrar aspectos individuales de los alumnos dentro de los elementos que afectan la eficiencia técnica en la formación de personal dentro de una universidad italiana. Sin embargo, le da menos importancia al capital estructural, por lo que considera pocos indicadores de este elemento.

Fernández López y colaboradores (2009) complementan los indicadores detectados por otros estudios sobre elementos que afectan en el registro de patentes (Henderson, Jaffe y Trajtenberg, 1998; Miyata, 2000; Coupé, 2003; Foltz, Kim y Barham, 2003; Owen-Smith y Powell, 2003). En el siguiente cuadro número 4: **Comparativo de indicadores de capital intelectual en universidades.** Fuente: Elaboración propia de los autores. Se presenta un análisis de los indicadores de cada estudio.



Propuesta de indicadores de capital intelectual para Universidades
Públicas Estatales en el marco de la competitividad institucional

Indicador		Autor	Bueno, et al (2002)	Leiter, et al (2002)	Fazlagic (2005)	Ramírez, et al (2007)	Sánchez, et al (2009)	Laurenti (2008)	Fernández López, et al (2009)
Capital Humano	Número de investigadores/PTC								
	Número de investigadores/Empleados								
	Edad promedio de investigadores								
	Mujeres en administración/ investigación								
	Investigadores graduados en la universidad								
	Número de doctores								
	Miembros de sociedades científicas								
	% de crecimiento de los investigadores								
	Promedio de duración de investigadores								
	Número de profesores de tiempo completo								
	Estudiantes por profesor								
	Años de experiencia								
	Gasto por capacitación								
	Publicaciones arbitradas								
	Publicaciones de ponencias (proceeding)								
	Publicaciones por investigador								
	Conferencias y ponencias pronunciadas								
	Tesis finalizadas de maestría y doctorado								
	Publicaciones coautores del sector laboral								
	Generales alumnos(edad y sexo)								
	Aspectos psicológicos alumnos								
	Características sociales y familiares								
	Estudios previos de alumnos(certificados)								
	Promedio final de estudiantes								
	Graduados								
	Duración promedio de estudios								
	Deserción								
Capital Relacional	Convenios y acuerdos								
	Beneficios derivados de la vinculación								
	Impacto relaciones con empresas								
	Empleados involucrados								
	Posición en rankings								
	Premios								
	Impacto del sitio de internet								
	Número de citaciones								
	Becas de investigación								
	Científicos internacionales en la universidad								
	Estudiantes internacionales								
	Número de conferencias asistidas								
	Empleados financiados fondos no-institucionales								
	Proyectos de investigación								
Capital Estructural	Arrendamiento de lugares y equipo								
	Número de asientos disponibles								
	Inversiones en libros y medios electrónicos								
	Número de computadoras por alumno								
	Número de computadoras por empleado								
	Gasto de TICs por empleado								
	Gasto total en infraestructura de I&D								
	Fondos no institucionales								
	Fondos destinados a I&D/investigadores								
	Descripción de procesos								
	Plan estratégico de investigación								
	Mecanismos de evaluación de ese plan								
	Número de departamentos								
	Número de empleados por departamento								
	Servicios de laboratorio/opinión de expertos								
	Número de profesores de asignatura								
	Número de programas de posgrado								
	Número de cursos impartidos								
	Conferencias organizadas								
	Patentes, marcas y propiedad intelectual								
	Beneficios por patentes y licencias								



Con las bases teóricas que aquí se han establecido, a continuación se describe la metodología seguida, así como los objetivos de estudio.

Metodología

Con la imperante necesidad de integrar el conocimiento generado por las UPE a generar bases para obtener una mayor competitividad institucional, el objetivo de este trabajo es proponer indicadores específicos de CI para las UPE en el marco de la competitividad institucional.

Esta investigación es de corte descriptivo, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) ya que se analizan las similitudes entre los indicadores de CI en universidades y los rankings de competitividad.

Por otra parte, esta investigación es de tipo documental, ya que se utilizan bases de datos secundarias, ubicándolo dentro de la investigación aplicada en el ámbito de la educación superior.

Para cumplir con el objetivo de investigación, se utilizó un diseño no experimental transaccional, sin realizar manipulación alguna sobre las variables, limitándose a la observación de los fenómenos como se dieron en la realidad, en un punto del tiempo, para la descripción y análisis posterior de los hallazgos encontrados (Kerlinger y Lee, 2002).

Resultados

Como ya se explicó antes, se realizó un análisis de los indicadores propuestos en los rankings de competitividad y los propuestos por los autores de estudios de CI en universidades con el fin de generar indicadores propios. Los cuadros 5, 6 y 7 presentan un resumen de los indicadores de capital humano, relacional y estructural de ambas vertientes.

Como resultado, se obtuvieron 115 posibles indicadores: 38 que miden el capital humano, 47 de capital relacional y 30 de capital estructural. Cabe señalar que los rankings de competitividad no le dan mucho peso al capital humano, ya que no hay resultados tangibles hacia la competitividad institucional. En cambio, los estudios de CI analizados, le dan mucha importancia a este renglón, porque son parte fundamental en el prestigio de las instituciones de educación superior.

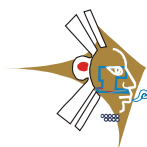


Cuadro 5. Comparativo sobre indicadores de capital humano en universidades

Indicador		Fuente	Ranking competitividad	Estudios capital intelectual
Capital Humano	1	Horas dedicadas a la investigación		
	2	Horas dedicadas a la docencia		
	3	Horas dedicadas a la asesoría		
	4	Cursos de actualización y capacitación/PTC		
	5	Edad promedio de investigadores		
	6	Mujeres en administración/ investigación		
	7	Talentos universitarios		
	8	Número de investigadores/PTC		
	9	Número de investigadores/Empleados		
	10	Investigadores graduados en la universidad		
	11	Número de profesores de tiempo completo		
	12	Número de doctores		
	13	Miembros de sociedades científicas		
	14	PTC con posgrado		
	15	Certificaciones a profesores		
	16	Estudios previos de alumnos(certificados)		
	17	Habilidades idioma inglés y otras lenguas alumnos y PTC		
	18	Conocimientos adquiridos empíricamente		
	19	Libros leídos anualmente		
	20	Lectura de revistas y periódicos		
	21	Horas semanales radio y televisión		
	22	Horas semanales internet		
	23	Características sociales y familiares de alumnos y profesores		
	24	Experiencia laboral profesores		
	25	Experiencia técnica profesores		
	26	Experiencia docente		
	27	Divulgación de la ciencia entre la comunidad		
	28	Publicaciones arbitradas		
	29	Publicaciones de ponencias (proceeding)		
	30	Publicaciones por investigador		
	31	Conferencias y ponencias pronunciadas		
	32	Tesis finalizadas de maestría y doctorado		
	33	% de crecimiento de los investigadores		
	34	Promedio de duración de investigadores		
	35	Rotación profesores de asignatura		
	36	Reconocimientos otorgados a profesores por la institución		
	37	Trabajos e investigaciones en colaboración		
	38	Publicaciones coautores del sector laboral		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Comparativo sobre indicadores de capital relacional en universidades. Elaboración propia.



Indicador		Fuente	Ranking competitividad	Estudios capital intelectual
Capital Relacional	39	Convenios y acuerdos		
	40	Colaboración con empresas en I&D		
	41	Revisión de programas curriculares con organizaciones y empresarios		
	42	Exalumnos trabajando/ Total de exalumnos		
	43	Beneficios derivados de la vinculación		
	44	Eventos sociales, culturales y deportivos organizados para alumnos		
	45	Servicio social y prácticas profesionales realizados en empresas		
	46	Alumnos colocados por Bolsa de Trabajo/ Total egresados		
	47	Número de estudiantes en posgrado/ total estudiantes		
	48	Duración promedio de convenios		
	49	Empresas satisfechas por servicios recibidos/Empresas asesoradas		
	50	Apreciación estudiantil promedio		
	51	Empleados involucrados en vinculación		
	52	Alcance y extensión de capacitación a empresas		
	53	Investigación especializada y servicios de capacitación		
	54	Investigación pertinente para apoyar negocios y competitividad regional		
	55	Número de alumnos becados/total de alumnos		
	56	Cobertura educación superior/ demanda total		
	57	Posición en rankings		
	58	Premios y reconocimientos a estudiantes		
	59	Premios y reconocimientos a profesores		
	60	Reconocimiento de otras instituciones		
	61	Reconocimiento y transparencia en la selección de alumnos		
	62	Reconocimiento de otras instituciones a estudiantes		
	63	Reconocimiento de otras instituciones a profesores		
	64	Seguimiento a estándares nacionales e internacionales		
	65	Número de citaciones		
	66	Ventajas que ofrece con respecto a otras		
	67	Cuadros de honor		
	68	Promedio final de estudiantes		
	69	Prospectos a graduarse		
	70	Graduados		
	71	Duración promedio de estudios		
	72	Bajo nivel de deserción		
	73	Convenios permanentes con capacitadores		
	74	Convenios permanentes con casas editoriales y revistas		
	75	Convenios permanentes con bases de datos		
	76	Becas de investigación		
	77	Científicos internacionales en la universidad		
	78	Estudiantes internacionales		
	79	Estudiantes en el extranjero		
	80	Eventos académicos organizados		
	81	Número de conferencias asistidas		
	82	Empleados financiados fondos no-institucionales		
	83	Proyectos de investigación que atacan problemas de la Sociedad		
	84	Sistema educativo adecuado a necesidades de la comunidad		
	85	Número de eventos organizados para apoyo comunidades		

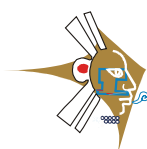
Cuadro 7. Comparativo sobre indicadores de capital estructural en universidades

		Fuente	Ranking competitividad	Estudios capital intelectual
Indicador				
Capital Estructural	86	Número de aulas de clase/total aulas		
	87	Número de oficinas/total aulas		
	88	Número de cubículos/total PTC		
	89	Arrendamiento de lugares y equipo		
	90	Número de asientos disponibles		
	91	Libros y medios electrónicos		
	92	Acceso a bibliotecas y computadoras		
	93	Fondos no institucionales		
	94	Fondos destinados a I&D/investigadores		
	95	Impacto del sitio de internet		
	96	Número de bases compartidas internet/No. de bases		
	97	Alineación de estrategias con las de competitividad nacional		
	98	Conocimiento de la misión en toda la comunidad universitaria		
	99	Descripción de procesos		
	100	Plan estratégico de investigación		
	101	Mecanismos de evaluación de ese plan		
	102	Número de departamentos		
	103	Número de empleados por departamento		
	104	Servicios de laboratorio/opinión de expertos		
	105	Número de profesores de asignatura		
	106	Número de programas de posgrado		
	107	Número de cursos impartidos		
	108	Conferencias organizadas		
	109	Número de computadoras por alumno		
	110	Número de computadoras por empleado		
	111	Gasto de TICs por empleado		
	112	Gasto total en infraestructura de I&D		
	113	Acceso a internet inalámbrico		
	114	Patentes, marcas y propiedad intelectual		
	115	Beneficios por patentes y licencias		

Fuente: Elaboración propia.

En los indicadores de capital relacional, los rankings de competitividad y los estudios de capital relacional se encontraron más similitudes, ya que lo que a ambos interesa es generar vínculos con la sociedad para que ésta tenga mayor credibilidad de lo que hacen las universidades.

En cuanto a los indicadores de capital estructural, se observó el mismo fenómeno que con los indicadores de capital humano; los estudios de CI contemplan muchos que para



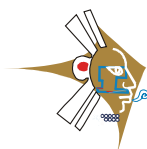
los rankings de competitividad no son importantes porque no tienen relación con la competitividad institucional.

Estos 115 indicadores contemplan aspectos importantes para una u otra corriente. Sin embargo, como el propósito de este trabajo es generar indicadores de CI en el marco de la competitividad institucional, se extrajeron los indicadores que se contemplan en ambas corrientes es decir, los contemplan los rankings de competitividad y también los estudios analizados de CI. Con ello, los indicadores que incluyen el propósito de medir el CI en el marco de la competitividad institucional son 29, descritos en el cuadro 8.

Cuadro 8. Indicadores de capital intelectual de UPE en el marco de la competitividad institucional

Indicador		
Capital humano	1	Habilidades idioma inglés y otras lenguas alumnos y PTC
	2	Divulgación de la ciencia entre la comunidad
	3	Publicaciones arbitradas
Capital relacional	4	Colaboración con empresas en I&D
	5	Número de estudiantes en posgrado/ total estudiantes
	6	Alcance y extensión de capacitación a empresas
	7	Investigación especializada y servicios de capacitación
	8	Investigación pertinente para apoyar negocios y competitividad regional
	9	Premios y reconocimientos a estudiantes
	10	Premios y reconocimientos a profesores
	11	Reconocimiento de otras instituciones
	12	Reconocimiento y transparencia en la selección de alumnos
	13	Reconocimiento de otras instituciones a estudiantes
	14	Reconocimiento de otras instituciones a profesores
	15	Seguimiento a estándares nacionales e internacionales
	16	Número de citaciones
	17	Ventajas que ofrece con respecto a otras
	18	Cuadros de honor
	19	Promedio final de estudiantes
	20	Prospectos a graduarse
Capital estructural	21	Bajo nivel de deserción
	22	Becas de investigación
	23	Estudiantes internacionales
	24	Estudiantes en el extranjero
	25	Sistema educativo adecuado a necesidades de la comunidad
	26	Acceso a bibliotecas y computadoras
	27	Fondos destinados a I&D/investigadores
	28	Alineación de estrategias con las de competitividad nacional
	29	Acceso a internet inalámbrico

Fuente: Elaboración propia.



Dentro del capital humano sólo se tienen tres indicadores que tienen que ver con las capacidades de comunicar y divulgar el conocimiento. La mayoría de los indicadores son de capital relacional y miden el grado de vinculación logrado con las empresas a partir de capacitación e investigación realizada, así como logros tangibles de las universidades con respecto a sus alumnos.

Finalmente, dentro del capital estructural se contemplan cuatro indicadores que miden la capacidad de la universidad para transmitir y compartir información.

Discusión

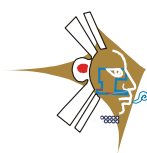
Existe abundante evidencia de que el principal componente del CI es el capital humano (Rivero, et al., 2005; Zabala, et al., 2005; Yun Ji y Hyo Gun, 2006; Huang, Luther y Tayles, 2007); sin embargo, en el caso específico de indicadores de CI de UPE en el marco de la competitividad institucional, solamente se encontraron tres, ya que el conjunto de habilidades y conocimientos de las personas (capital humano) se ve reflejado en los indicadores del capital relacional, como lo marca Fazlagic (2005) en su estudio. Algo similar sucede con los indicadores de capital estructural, renglón en el cual sólo se encontraron cuatro de ellos, ya que para lograr muchos de los indicadores del capital relacional, se requiere de infraestructura organizacional y física.

Cabe señalar que sólo la cuarta parte de los indicadores analizados los sugieren los rankings de competitividad y los estudios de capital intelectual. Una posible razón de esto es que los primeros miden específicamente datos tangibles que apoyan en la competitividad, mientras que los segundos se realizaron con la idea básica de reportar todo lo que se hace dentro de las universidades.

A pesar de que sólo se consideró el 25% de los indicadores originalmente propuestos, se presentaron en este trabajo con el fin de que las UPE observen la pertinencia de incluir algunos, con el propósito primordial de reportar a la sociedad lo que están haciendo, pero también –y tal vez más importante– con la visión de que la universidad debe ser un fuerte generador de bases para desarrollar la competitividad institucional.

Conclusiones

De acuerdo con los análisis realizados, se puede afirmar que si el CI generado en las UPE se extiende, puede apoyar a la competitividad de otras organizaciones y del gobierno



(Gibbons, 1998; Bueno, et al., 2002), creando una sinergia que contribuye a la competitividad del país (Villarreal, 2007).

De acuerdo al estudio realizado, es necesario que las UPE generen más estrategias de vinculación con las organizaciones a partir de programas de capacitación adecuada e investigación pertinente. Por otra parte, las UPE tienen el compromiso con la sociedad de aportar evidencia suficiente de la calidad en la educación impartida, con el fin de que haya más credibilidad y confianza en lo que realizan. Por último, las UPE deben ser capaces de generar redes de colaboración con otras universidades nacionales e internacionales, con el fin de acrecentar y difundir el conocimiento.

En México apenas se está comenzando a entender la importancia de medir el CI en las UPE. Ésta es una de las causas probables por las que no se encontró la mayoría de la información necesaria para generar los indicadores aquí propuestos. Esta limitación puede constituirse como un área de oportunidad para medir el CI con el fin específico de apoyar en la construcción de bases sólidas para el desarrollo de la competitividad institucional.

Bibliografía

- ANUIES (2005). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Barnés, F. (1997). La vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo. En C. Pallán y G. Ávila (Eds.), *Estrategias para el Impulso de la vinculación Universidad-Empresa*. México: ANUIES.
- Barro, R. (2001). Education and Economic Growth. En J. F. Helliwell (Ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. Quebec: OECD/ Human Resources Development Canada.
- Bueno, E., Morcillo, P., Rodríguez, J., Luque, M. A., Cervera, M., Rodríguez, O., et al. (2002). Indicadores de Capital Intelectual aplicados a la Actividad Investigadora y de Gestión del conocimiento en las Universidades y Centros Públicos de Investigación de la Comunidad de Madrid. En A. Modrego (Ed.), *Capital intelectual y producción científica*. Madrid: Dirección General de Investigación, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.



- Bustos, E. (2008). *La influencia del Capital Intelectual en la Gestión de Calidad en Instituciones de Educación Superior: el caso de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional*. Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.
- Calva, J. L. (2007). Determinantes de la competitividad nacional. En J. L. Calva (Ed.), *Educación, ciencia, tecnología y competitividad* (Vol. 10). México: Cámara de Diputados, Porrúa y UNAM.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras*. México: Porrúa.
- Coupé, T. (2003). Science Is Golden: Academic R&D and University Patents. *Journal of Technology Transfer*(28), 31-46.
- del Valle, R. (2002). *Diseño de un modelo de gestión del conocimiento para la UNELLEZ que promueva el desarrollo de ventajas competitivas en el área de investigación*. UNELLEZ, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas, Venezuela.
- Edvinsson, L. y Malone, M. (1998). *El capital intelectual, cómo identificar y calcular el valor inexplorado de los recursos intangibles de su empresa*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ENTER (2006). Capital intelectual y competitividad: un reto decisivo. Disponible en < <http://www.enter.ie.edu/enter/mybox/cms/1376.pdf> >, consultado el 27 de septiembre de 2007
- Euroforum (1998). *Medición del Capital Intelectual*. San Lorenzo del Escorial, Madrid: Instituto Universitario Euroforum El Escorial.
- Fazlagic, A. (2005). *Measuring the intellectual capital of a university*. Trabajo presentado en Trenches in the management of human resources in higher education.
- Foltz, J., Kim, K. y Barham, B. (2003). A Dynamic Analysis of University Agricultural Biotechnology Patent Production. *American Journal of Agricultural Economics*, 85 (1), 187-197.
- Funes, Y. (2007). *Valuación de los Activos Intangibles: el caso de la UNAM*. UNAM, México.
- Gasca Pliego, E. y González Martínez, J. (2009). *Impactos del financiamiento a la educación superior en México: propuesta de un modelo para distribuir el subsidio federal a las universidades públicas estatales*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.



- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st century*. Trabajo presentado en UNESCO World Conference on Higher Education. Recuperado 10 de octubre del 2008, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Gobierno Federal, M. (2007). *Primer Informe de Gobierno de Felipe Calderón*. Recuperado el. De www.informe.gob.mx/informe/.
- Grossman, G. y Helpman, E. (1991). *Innovation and Growth in the Global Economy*. Cambridge Massachusets: The MIT Press.
- Henderson, R., Jaffe, A. B. y Trajtenberg, M. (1998). Universities as a source of commercial technology : detailed analysis of university patenting, 1965-1988. *The Review of Economics and Statics*, 80(1), 119-128.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). Perú: McGraw Hill.
- Huang, C. C., Luther, R. y Tayles, M. (2007). An evidence based taxonomy of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 8(3), 386-408.
- IMD (2010). *World Competitiveness Yearbook 2009*. Consultado el 13 de abril del 2010, de Institute of Management Development, World Competitiveness Center:< <http://www.imd.ch/research/centers/wcc/index.cfm>>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento: métodos de investigación en Ciencias Sociales* (Cuarta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Krugman, D. (1994). Competitiveness -a dangerous obsession. *Foreign Affairs*, 73(2).
- Leitner, K.-H. (2004). Intellectual capital reporting for universities: conceptual background and applications for Austrian universities. *Research evaluatios*, 13(2), 129-140.
- Lindholm, M. (2009). Scandinavian management models makes good bottom lines. *Mondaymorning*(34), 46-51.
- Miyata, Y. (2000). An empirical analysis of innovative activity of universities in the United States. *Technovation*, 20, 413-425.
- Owen-Smith, J. y Powell, W. W. (2003). The expanding role of university patenting in the life sciences: assessing the importance of experience and connectivity. *Research Policy*, 32(9), 1695-1711.



- Pedersen, O. K. (2008). How Nations came to Compete. *International Center for Business and Politics* (47).
- Ramírez, Y., Lorduy, C. y Rojas, J. A. (2007). Intellectual capital management in Spanish universities. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), 732-748.
- Rivero, D., Balagué, J. y Vega, V. (2005). La medición del Capital Intelectual en las universidades: un modelo para potenciar su aportación a la Sociedad. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 18(185), 30-37.
- Salomón, A. (2007). Educación y crecimiento en México y América Latina. *Comercio Exterior*, 57(9), 741-755.
- Sánchez, P., Elena, S. y Castrillo, R. (2009). Intellectual capital dynamics in universities: a reporting model. *Journal of Intellectual Capital*, 10(2), 307-324.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why the education is key for Europe's success*. Lisboa: The Lisbon Council Policy Brief.
- Topete, C. y Bustos, E. (2008). Sociedad del Conocimiento y Gestión de Capital Intelectual en Instituciones de Educación Superior Públicas Mexicanas
- UAEM, Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, Artículo 4 C.F.R. (1985).
- UNESCO (1998). *La educación superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Trabajo presentado en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado 9 de octubre del 2008, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Villarreal, R. (2007). El paradigma de la Competitividad Sistémica. En J. L. Calva (Ed.), *Educación, ciencia, tecnología y competitividad* (Vol. 10). México: Cámara de Diputados, Porrúa y UNAM.
- Villarreal, R. y De Villarreal, R. (2002). *México Competitivo 2020, un modelo de Competitividad Sistémica para el desarrollo*. México: Oceáno.
- WEF (2009). The Global Competitiveness Report 2008-2009. Consultado el 15 Octubre 2009, de World Economic Forum:< <http://www.gcr.weforum.org/>>
- World Economic Forum (2009). The Global Competitiveness Report 2008-2009. Consultado el 15 Octubre 2009:< <http://www.gcr.weforum.org/>>



- Yun Ji, M. y Hyo Gun, K. (2006). A Model for the Value of Intellectual Capital. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 23(3), 253-269.
- Zabala, I., Panadero, G., Gallardo, L., Amate, C., Sánchez-Galindo, M., Tena, I., et al. (2005). Corporate Reputation in Professional Services Firms: "Reputation Management Based on Intellectual Capital Management". *Corporate Reputation Review*, 8(1), 59-71.





La garantía de equidad y acceso a la educación superior. Autoengaño y complicidad

[REGRESAR](#)

*Ing. César Fabián Fuentes Valles, M. A.**

Resumen

Dentro de las políticas educativas existe la firme convicción de que ningún estudiante que desee ingresar a nivel superior debe quedarse sin acceso. La experiencia en el aula nos dice que se requiere mucho más que el deseo de cursar una carrera de nivel superior para poder concluirla con éxito. Uno de esos factores indispensables es el contar con ciertas habilidades y conocimientos previos. Desafortunadamente, todas las evaluaciones masivas que se aplican a nuestros estudiantes nos indican el bajo nivel académico que poseen. Los programas de becas y de tutorías que se han implantado son muy positivos, sin embargo, no resuelven el problema medular que es la enorme carencia de habilidad y conocimientos. Mi propuesta es crear un programa remedial en todas las instituciones de educación superior del país al que deberá inscribirse el estudiante de nuevo ingreso que no obtenga la puntuación mínima aceptable (de acuerdo al criterio institucional). El alumno será reevaluado semestralmente y una vez alcanzado el nivel esperado, podrá incorporarse a las clases regulares del programa que haya elegido.

Palabras clave: POLÍTICA, ACCESO, EXANI /

Abstract

Within educational policies, there exists a firm conviction that no student who wants to go on to higher education should be denied that opportunity. Experience within the classroom tells us however, that much more than a mere desire for a degree in higher education is needed in order to graduate successfully. One of these necessary factors is that students must bear certain abilities and previous knowledge. Unfortunately, every single mass evaluation of our students shows their low academic achievement. The scholarship and tutorial programs that are being put into use are quite positive; however they are not solving the root of the problem which is the enormous lack of ability and knowledge. My proposal is the creation of a remedial

* Instituto Tecnológico Superior de Cananea. Correo-e: cesarfuentes@email.com

program in every institution of higher learning in the country, to which every student who falls short of the minimum score in the admission exam (according to institutional criteria) should adhere. Students should be reevaluated every semester and once the minimum score is achieved, they will be allowed to enroll in regular courses in the program of their choosing.

Key words: POLICY, ACCESS, EXANI

Problema

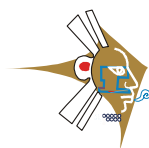
En nuestro país se sigue ampliando la cobertura, la oferta educativa de nivel superior y los apoyos para los estudiantes de este nivel. ¿Ingresan los solicitantes con los conocimientos mínimos indispensables para aprovechar adecuadamente su formación profesional?

Justificación

No es ningún secreto que la calidad educativa en nuestro país deja mucho que desear. Así lo demuestran las tres evaluaciones de mayor cobertura que se realizan en México: PISA, ENLACE Y EXCALE. Quizá lo más triste es percatarnos de las deficiencias tan serias que tienen nuestros estudiantes de nivel superior para comprender lo que leen, para expresarse apropiadamente de forma oral y escrita, para realizar el planteamiento de un problema y, aunque parezca increíble, hasta para realizar las operaciones aritméticas más elementales.

Nadie cuestionaría las evidentes bondades de mantener en la escuela por el mayor tiempo posible a nuestros jóvenes. Sin embargo, ante el bajo rendimiento que manifiestan, es necesario cuestionarnos hasta qué punto y bajo qué condiciones. La práctica generalizada de promover de grado a los alumnos de nivel básico aunque no se hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje, aceptar las tareas de “copiar y pegar” y otras prácticas engañabobosⁱ (Farfán, 2006) nos convierten en cómplices de una gran mentira y nos colocan en el ojo del huracán de uno de los más grandes males pedagógicos actuales.

Admitir en nivel superior a estudiantes que no cumplen con el mínimo indispensable para llevar a buen término sus estudios de licenciatura es parte de esta gran mentira. Se ha malinterpretado la garantía de equidad en el acceso a la educación en nivel superior. De origen, esta garantía se enfoca en el estudiante aquel que posee las habilidades



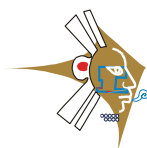
y conocimientos necesarios para desarrollarse satisfactoriamente en esa etapa de su formación académica, pero que se le dificulta el acceso a ella debido al medio social y económico del que proviene. De ninguna manera se debe interpretar como una garantía de acceso indiscriminado.

Existen notables instituciones educativas que en cada ciclo se ven obligadas a rechazar a un alto porcentaje de solicitantes. El resto sin embargo, recibe prácticamente a todo el que solicita un espacio y la percepción de quien escribe es que no todos ellos poseen la preparación necesaria para aprovechar adecuadamente sus estudios de nivel superior. Las consecuencias de esto son diversas: el estudiante mal preparado difícilmente llevará a buen término sus estudios, el docente se ve obligado (consciente o inconscientemente) a disminuir el nivel de exigencia del curso y lo más grave es que si llega a concluir sus estudios, su desempeño como profesionista se ve comprometido. Es necesario hacer una pausa y poner en tela de juicio la forma en que se aplica actualmente la garantía de equidad y acceso a la educación superior.

Antecedentes

Año tras año se aumenta el presupuesto asignado a Educación en nuestro país. En 2010 se estimaba que el gasto educativo sería de más de 656 mil millones de pesos que representa el 6.5% del PIB y el 23% del gasto público, siendo uno de los mayores entre los países miembros de la OCDE y casi el doble del 13% que promedian. Si consideramos la importante participación de inversión privada en la educación, vemos como de 1994 a la fecha, se ha duplicado el gasto en materia educativa (Coalición Ciudadana por la Educación, 2010).ⁱⁱ

Sería injusto decir que el problema de la falta de calidad educativa se ha querido resolver solamente tirándole con dinero. En 1992 se implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 2002 se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y en 2008 se concretó la Alianza por la Calidad de la Educación entre el SNTE y la SEP. Todos estos compromisos han buscado mejorar la calidad de la educación mediante la profesionalización del magisterio, invirtiendo en más y mejores instalaciones, proporcionando los apoyos necesarios para nivelar las condiciones de acceso a la educación de los más necesitados y modernizando los programas académicos.



A pesar de todo lo anterior, el rezago en cobertura y calidad educativa sigue siendo abrumador. Según el Censo de 2005 (INEGI, 2006) 5.75 millones de mexicanos no sabían leer, 9.8 millones no habían completado la primaria y 14.6 millones tenían incompleta la secundaria. Recientemente se aprobó la iniciativa del Congreso para hacer obligatoria la educación de nivel Medio Superiorⁱⁱⁱ, sin duda con la buena intención de que mejoren los indicadores de cobertura. Ante las cifras expuestas empero, resulta evidente que la permanencia en las aulas y el aprendizaje no funcionan por decreto.

La UNESCO (2005) utiliza dos principios básicos para definir calidad de la educación:

1. Aprendizaje del estudiante y
2. Actitudes, valores cívicos y condiciones para su desarrollo emocional y creativo.

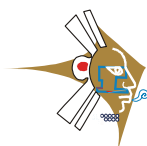
Haciendo un análisis sucinto de los indicadores disponibles, llegamos a hallazgos poco halagadores.

En México se aplican tres evaluaciones que, por su cobertura, resultan relevantes:

- ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) aplicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP),
- EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) aplicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y
- PISA (Programme for International Student Assessment) diseñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Los resultados de estos tres organismos (el primero, oficial; el segundo, independiente; y el tercero, internacional) coinciden en que una parte considerable de los estudiantes mexicanos no dominan los contenidos mínimos para el grado en que se encuentran.

Los altos índices de violencia, delincuencia y corrupción en nuestro país^{iv}, es evidencia aun mayor de la baja calidad educativa y del incumplimiento del sector educativo con su compromiso con la sociedad. Paralelo a una mayor efectividad en la asimilación de contenidos, es imperativo impulsar la educación en valores humanos, éticos y cívicos.



Contextualización

En el Programa Sectorial de Educación 2007-12 (Gobierno Federal, 2008) se fija la meta de llegar a una tasa de atención de 30% de la población entre 19 y 23 años. Entre 2007 y 2010 se crearon 95 nuevas instituciones de educación superior y el Programa Nacional de Becas, ha ampliado su cobertura de cerca de 160 mil estudiantes en el 2006 a 300 mil en el 2010.^v Por positivo que todo esto parezca, no estamos viendo claramente el problema.

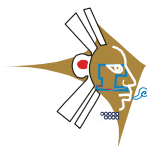
Para acceso a nivel superior, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) aplica el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) para medir las habilidades y los conocimientos básicos de los aspirantes. El Índice CENEVAL (ICNE) es una escala de entre 700 y 1,300 puntos. La puntuación mínima es 700 e indica que no se obtuvo ningún acierto; la máxima es 1,300 puntos, y significa que se acertó en todos los reactivos de la prueba. En 2009 la puntuación promedio a nivel nacional fue 993, es decir ni 50% de aciertos.

El Instituto Tecnológico Superior de Cananea es una de las instituciones educativas de nivel superior que, por su limitada captación de alumnado, acepta a todo estudiante que presente un certificado de bachillerato. El nivel de competencia que demuestre en el EXANI-II es irrelevante. Mientras haya espacios disponibles (y siempre los hay), cualquier solicitante tiene un lugar asegurado. Como esta institución educativa hay muchas más que por temor a los recortes presupuestales o inclusive por supervivencia mantienen la matrícula aceptando estudiantes indiscriminadamente.

No es de sorprender entonces el alto grado de deserción y el bajo rendimiento académico que se imputa a tantos otros factores, cuando la falla puede estar desde el origen al dar cabida a estudiantes con tan bajo nivel académico. El objetivo de este estudio es determinar si los estudiantes que ingresan a nivel superior poseen los conocimientos y habilidades necesarios para aprovechar adecuadamente los recursos invertidos en ellos.

Descripción del Método

El método empleado en lo bibliográfico es el analítico-sintético. Se procedió a la revisión ordenada de los resultados del EXANI-II aplicado por CENEVAL, observando, penetrando y obteniendo nuevos elementos de juicio. Se analizaron los resultados de la cohorte 2009 (la última de la que se ha publicado información) comparando los resultados por género y promedio del bachillerato de los sustentantes así como por régimen de financiamiento y



modalidad de la escuela de procedencia. Estos elementos se reunieron para producir nuevos juicios, criterios y argumentos.

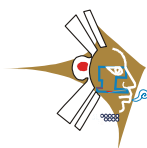
Posteriormente se procedió a validar los hallazgos entrevistando al director del Instituto Tecnológico Superior de Cananea y a una muestra aleatoria de 5 docentes y 60 alumnos del mismo Instituto, así como 60 estudiantes de bachillerato (CBTIS No. 106 de la misma localidad) y documentando su percepción del tema a discusión.

Resultados encontrados:

A) Resultados del EXANI-II

La cobertura del EXANI-II ha ido incrementándose sistemáticamente llegando a una cifra récord de 570,038 sustentantes en 2009^{vi} (CENEVAL 2010). Desde un punto de vista netamente estadístico los resultados no son representativos del sistema educativo nacional, ya que las estadísticas únicamente reflejan el desempeño de aquellos sustentantes que respondieron el instrumento mencionado. Sin embargo, considerando que la matrícula en nivel superior oscila alrededor de los 2.8 millones de estudiantes y que aproximadamente la cuarta parte (700 mil alumnos) corresponde a los alumnos de nuevo ingreso, podemos decir que la muestra (80% de la población de interés) es suficientemente grande para balancear cualquier sesgo de selección.

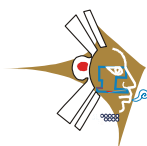
CENEVAL admite que por diseño, se procura que la media teórica de sus instrumentos sea muy cercana a los 1000 puntos (CENEVAL, 2009). Si echamos un vistazo a los resultados globales de los últimos años nos damos cuenta que, efectivamente, el promedio global anda ligeramente por debajo de estos 1000 puntos. Por ser un número (al igual que el 10 y el 100) que asociamos con el valor máximo de una escala de apreciación, nos quedamos con la impresión de que los sustentantes poseen un altísimo nivel académico. Nada más lejano de la realidad. Como ya se explicó anteriormente, el Índice CENEVAL (ICNE) es una escala de entre 700 (ningún acierto) y 1,300 puntos (ningún error). Aun cuando el ICNE parece estar diseñado para aparentar que los aspirantes a nivel superior poseen un alto dominio de los conocimientos requeridos, la realidad es que en promedio, no contestan correctamente ni la mitad de los reactivos.

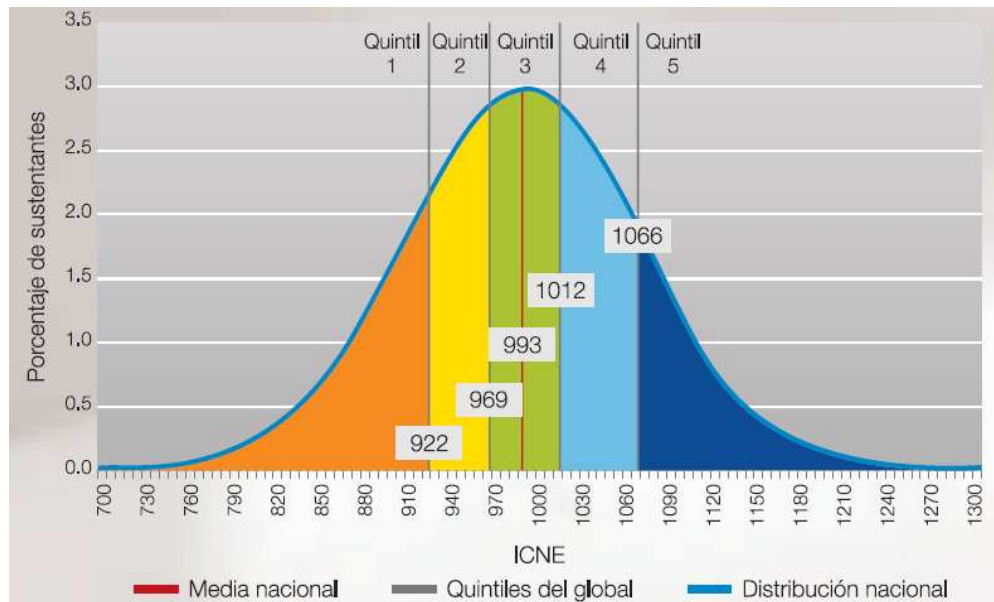


En 2009, el ICNE fue de 993, presentando una desviación estándar de 80 puntos. La Tabla 1 resume los resultados nacionales y la Gráfica 1 es la representación gráfica de su distribución. El procedimiento de comparación de medias mediante el método estadístico de pruebas de hipótesis resulta inútil en este caso debido a los tamaños de muestra tan grandes. Los resultados más notables sin embargo, saltan a la vista. Podemos apreciar que no existe gran diferencia entre el promedio de los resultados de egresados de una institución pública (988 – 49.4% de aciertos) y una privada (1017 – 50.85% de aciertos). Inclusive, si comparamos los resultados promedio de los estudiantes que acreditaron su bachillerato con el mínimo aprobatorio (967 puntos – 48.35% de aciertos) y aquellos que egresaron con 10 (1,051 puntos – 52.55% de aciertos) no se logra apreciar una clara diferencia.

DATOS NACIONALES		N	% Nal.	ICNE		IRLM		IMAT		IRV		IESP		ITIC	
Resultados Nacionales		570,038	100.00	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Resultados Nacionales	SEXO														
	Hombres	282,333	49.53	998	81	1,011	112	1,018	103	994	98	978	101	990	118
	Mujeres	277,349	48.65	989	78	985	107	1,008	101	992	96	993	101	967	107
	RNV	10,356	1.82	970	79	960	140	983	115	963	134	959	113	948	145
	RÉGIMEN														
	Pública	434,530	76.23	988	77	994	109	1,009	100	986	95	978	99	972	112
	Privada	116,243	20.39	1,017	86	1,016	115	1,030	107	1,018	99	1,014	106	1,006	113
	Federal por cooperación	11,350	1.99	986	80	985	111	1,004	103	987	98	980	97	973	110
	RNV	7,915	1.39	964	76	954	147	977	116	955	142	952	117	935	151
	MODALIDAD														
	Bach. General	354,726	62.23	999	81	1,001	111	1,018	103	1,000	97	995	102	980	111
	Bach. Tecnológico	155,384	27.26	987	77	995	108	1,010	100	983	95	969	97	976	118
	Profesional Técnico Bachiller	43,889	7.70	972	73	977	103	984	96	966	94	959	95	973	115
	Bach. Intercultural	917	0.16	987	102	994	129	1,012	121	979	114	981	117	970	126
	Bach. Internacional	2,177	0.38	1,069	91	1,081	117	1,090	108	1,061	100	1,060	112	1,054	113
	Acuerdo Secretarial 286	3,417	0.60	1,014	75	1,015	109	1,004	93	1,031	97	1,014	99	1,005	116
	RNV	9,528	1.67	970	81	962	144	985	116	961	138	959	117	943	147
	PROMEDIO														
	6.0-6.9	20,965	3.68	967	75	967	105	980	98	973	96	958	94	957	109
	7.0-7.9	195,441	34.29	975	74	978	104	991	97	979	95	966	94	964	110
	8.0-8.9	253,637	44.49	995	79	1,000	109	1,016	101	994	96	987	100	980	112
	9.0-9.9	89,228	15.65	1,035	82	1,044	112	1,061	100	1,025	97	1,029	106	1,014	116
	10	1,279	0.22	1,051	93	1,068	121	1,077	107	1,040	102	1,050	116	1,023	129
	RNV	9,488	1.66	966	78	958	142	985	115	958	135	954	116	936	147

Tabla 1. Resultados Nacionales de la aplicación del EXANI-II en 2009.
Tomado de: Sitio web oficial de CENEVAL.





Gráfica 1. Distribución de resultados nacionales de la aplicación del EXANI-II en 2009.
Tomado de: Sitio web oficial de CENEVAL.

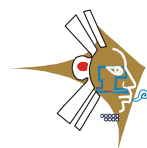
B) Entrevista a estudiantes:

Los estudiantes próximos a egresar de bachillerato mostraron una gran confianza en su capacidad académica. La totalidad de los encuestados manifestó poseer los conocimientos y habilidades indispensables para tener un rendimiento adecuado en nivel superior. Este optimismo quizá se deba a que aún desconocen los retos que les esperan ya que al hacerle la misma pregunta a estudiantes que ya están cursando una carrera profesional, en su mayoría provenientes de ese mismo centro educativo (CBTIS No. 106), el 37% respondió que no venía preparado adecuadamente del bachillerato para tener un rendimiento académico adecuado en nivel superior. Algunos de los comentarios registrados reflejan la inseguridad de los estudiantes.

“... yo siento que salimos muy atrasados, que no traemos el nivel necesario...”

“En primer semestre batallamos mucho con el cálculo diferencial... porque el álgebra no lo entendíamos bien...”

“...en el bachillerato hay muchos alumnos en las aulas y los maestros no nos ponen tanta atención...”



Prácticamente la totalidad^{vii} de los encuestados de nivel superior respondieron que veían como algo positivo el hecho de que actualmente muchas instituciones de nivel superior le dan acceso a todos los solicitantes independientemente de su nivel académico. Invariablemente el argumento es que “todos tenemos derecho a tratar de superarnos”.

C) Entrevista a docentes

Los docentes entrevistados manifiestan que tienen en las aulas alumnos con una gran capacidad, pero que la mayoría carece no solo de los conocimientos y habilidades necesarios, sino también de la ética académica y la actitud adecuada. La carencia de un proceso de selección adecuado repercute directamente en la calidad de los egresados. A continuación se transcriben algunos de los comentarios vertidos:

“Hay alumnos muy buenos... pocos. Otros medio flojos y luego los que no te explicas cómo llegaron hasta este nivel.”

“... hay personas que de plano no tienen nivel para cursar una carrera profesional... hay ciertos estudiantes que debieron haber sido filtrados, y no se hizo así.”

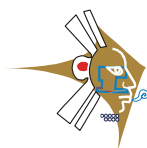
“... tengo alumnos que no se saben las tablas (de multiplicación)”

D) Entrevista al director

El director entrevistado está consciente de las deficiencias de los aspirantes a ingresar y considera que se debe a que “se flexibiliza (sic) el que los muchachos pasen de un periodo a otro” en los niveles anteriores. En consonancia con el discurso oficial, enfatiza la importancia de la cobertura y de brindarle la oportunidad de acceder a educación de nivel superior a todos los que así lo deseen, sobre todo cuando hay espacios disponibles.

Conclusiones

Resulta evidente que el estudiante que llega a nivel superior difícilmente reúne las características deseables e indispensables para aprovechar al máximo su formación



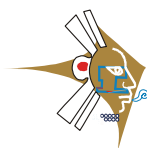
profesional. Así lo demuestran los resultados del EXANI-II, la opinión de los docentes universitarios y la de los mismos estudiantes.

Para la Sub-secretaría de Educación Superior, existen principalmente tres prioridades: cobertura, equidad y calidad.^{viii} Con esto se refiere a crear más escuelas de nivel superior, ampliar los programas de tutorías y becas que permitan garantizar el acceso y permanencia de los jóvenes de escasos recursos y continuar acreditando programas ante sus respectivos organismos evaluadores. Ni una palabra de cómo resolver el problema modular: gran parte del bajo rendimiento y la deserción en nivel superior se debe al bajo nivel académico de nuestros estudiantes.

Muñoz Izquierdo (2005) plantea esta cuestión de forma muy directa. ¿Qué sentido tiene el seguir invirtiendo recursos en mantener a los niños y jóvenes en escuelas cuyos rendimientos académicos son deficientes, y en dedicar recursos adicionales a las propias escuelas, sin haber diseñado estrategias que aseguren el adecuado aprovechamiento de los mismos?

Mi propuesta es la siguiente:

1. Que solamente aquellos estudiantes que demuestren poseer las competencias necesarias para ingresar a nivel superior, lo hagan.
2. Que todos aquellos aspirantes que no hayan acreditado esta selección, ingresen a un programa de cursos remediales, proporcionados por las mismas instituciones educativas de nivel superior. Esta medida tiene tres objetivos:
 - a. Reforzar los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un aspirante a educación de nivel superior para que tenga una verdadera oportunidad de aprovechar su formación profesional.
 - b. Mantener a los estudiantes el mayor tiempo posible en proceso de formación y simultáneamente aliviando presión a la economía para generarles los empleos correspondientes.
 - c. Facilitar la aceptación de la propuesta por parte de los centros educativos que evitan rechazar alumnos por razones presupuestarias.
3. Que se elabore un diagnóstico de las deficiencias observadas para diseñar e implementar un programa de medidas correctivas en nivel Básico y Medio Superior



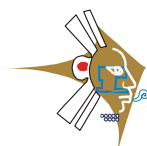
que permita maximizar la cantidad de aspirantes que poseen las competencias necesarias para ingresar a nivel Superior a lo largo de los próximos años.

Referencias

- CENEVAL. *Resultados estadísticos de la población evaluada en 2009 - EXANI*. México: CENEVAL. Recuperado de: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/6688/Resultadosestadisticosdelapoblacionevaluadaen2009.pdf
- Coalición Ciudadana por la Educación. *¿Qué pasa con la calidad de la educación en México? Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil*. México: Coalición Ciudadana por la Educación. Recuperado de: <http://porlaeducacion.com/archivos/educacion.pdf>
- Congreso de la Unión. (2010, 13 de octubre de 2010). *Gaceta Parlamentaria*. Recuperado de: <http://gaceta.diputados.gob.mx/>
- Farfán, E. (2006). *El cuerpo, el arte y las historias del mal pedagógico: tres recursos para la formación en valores para la paz y contra la violencia escolar*. 1er Congreso Internacional sobre Paz, Democracia y Desarrollo.
- INEGI. *Conteo de Población y Vivienda 2005*
- Muñoz Izquierdo, C. (2005). *Situación del Sistema Educativo Mexicano en el Contexto Internacional*.
- Secretaría de Educación Pública. (2008, 17 de enero). *Programa Sectorial de Educación 2007-12. Diario Oficial de la Federación*.
- Transparency International. *Corruption Perception Index 2010*. USA: Recuperado de: http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2010/results
- UNESCO. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Resumen*. París: UNESCO.

ⁱ En su ponencia para el 1er Congreso Internacional sobre Paz, Democracia y Desarrollo efectuado del 11 al 13 de octubre de 2006 en la ciudad de Toluca, Enrique Farfán señala la doble complicidad del docente que acepta estas prácticas y del alumno que complaciente simula estar siendo formado.

ⁱⁱ La Coalición Ciudadana por la Educación maneja estas cifras en base a documentación pública generada por el INEE (2008), SHCP (2010) y la Presidencia de la República (2008).



ⁱⁱⁱ En la décima reunión plenaria de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, realizada el miércoles 13 de octubre de 2010, se aprobó la iniciativa con proyecto de decreto que reforma los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los artículos 3, 4, 8 y 9 de la Ley General de Educación en materia de elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior, asegurando su cobertura y la permanencia de los estudiantes en ésta. Los integrantes de la comisión, aprueban el proyecto de decreto; con 15 a favor, uno en contra y una abstención.

^{iv} El Índice de Percepción de Corrupción de México en 2010, dado a conocer por Transparency International en su sitio web, es de 3.1 en una escala del 0 al 10 (donde 0 indica un país altamente corrupto y 10 un país libre de corrupción), ocupando el lugar 98 de 178 países evaluados.

^v De acuerdo a información presentada por el Doctor Rodolfo Tuirán Gutiérrez, subsecretario de Educación Superior a la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados el miércoles 13 de octubre de 2010.

^{vi} Desde 1994 que se comenzó a aplicar el EXANI-II el número de sustentantes ha mostrado un crecimiento sostenido. En 1994 presentaron el examen 65,345 alumnos y en 2009, el último año del cual CENEVAL ha publicado información, fueron 570,038 aspirantes.

^{vii} Solamente uno de los encuestados manifestó indiferencia ante el hecho.

^{viii} Palabras del Doctor Rodolfo Tuirán Gutiérrez, subsecretario de Educación Superior a la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados el miércoles 13 de octubre de 2010.





Los desafíos de la Educación Superior a partir de la implementación de las políticas públicas y reformas educativas en el contexto de la globalización.

[REGRESAR](#)

*Mtra. Claudia Amanda Juárez Romero**

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior a partir de nuevos escenarios a nivel mundial han tenido que implementar y ajustar a su organización una serie de medidas para enfrenar los retos actuales que demandan las Políticas de Estado, por lo que analizar estos temas desde la definición de las Políticas Públicas permite entender el entramado de su implementación en Educación Superior. En el contexto de la globalización y el neoliberalismo, las transformaciones en todas las esferas: económicas, sociales, científicas, culturales, políticas y tecnológicas suscitadas en varios países en las últimas décadas, han propiciado la adopción de una serie de proyectos, objetivos y políticas comunes promovidas por diversos estados y organismos internacionales. En la presente ponencia se analizan las políticas públicas educativas para la Educación Superior, los efectos de la incorporación de México a los Organismos internacionales y las repercusiones que tienen en las Instituciones de Educación Superior en el contexto de cambios y transformaciones de orden mundial.

Palabras clave: Políticas Públicas, Políticas educativas, Implementación de Políticas, Educación Superior.

* Facultad de Estudios Superiores Acatlan y Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Correo electrónico: cajuarezromero@yahoo.com.mx

Políticas públicas y políticas educativas: El contexto

La globalización y las políticas neoliberales han tenido un impacto significativo en los sistemas educativos y en la vida al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES). A partir del último tercio del siglo XX vivimos en una sociedad en la que la economía está orientada por organismos internacionales: la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio (OMC) establecen las líneas generales de acción y las estrategias que los gobiernos deben seguir, al mismo tiempo que esos organismos son los encargados de vigilar, y promover los procesos de globalización del capital. Altvater (2002) afirma que desde la perspectiva del sistema mundial, el proceso de globalización aparece como una creciente integración de regiones y naciones que llegará a abarcar el mundo entero.

De esta manera, las políticas educativas aplicadas desde los ochenta se han implementado sobre dos ejes dicotómicos y en tensión: por un lado, políticas subordinadas a los procesos de la nueva economía de la globalización, y por otro, políticas vinculadas con prácticas tradicionales y con las inercias acumuladas de modelos educativos anteriores que se han cerrado a las tendencias mundiales. El impacto de la globalización en la educación es variado, contradictorio y ambiguo, pero en general privilegia un nuevo paradigma global técnico-económico, de reconversión productiva. Por tal motivo, los nuevos modelos educativos son altamente estandarizados, producen cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizaje, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación, difusión y la comercialización del conocimiento vinculado al sector productivo.

Bajo estos esquemas, las Instituciones de Educación Superior han tenido que implementar, y ajustar a su organización, una serie de medidas para enfrenar los retos actuales que demandan las políticas de Estado. En la presente ponencia se analizan las políticas educativas derivadas de los cambios y transformaciones de orden mundial concomitantes a la globalización y al neoliberalismo

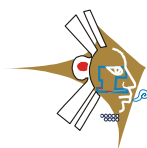
Los estudios sobre educación superior pueden situarse en dos planos formativos: por un lado, desde el ámbito de lo institucional a partir de la aplicación de las políticas públicas lo que, para Aguilar (1992) al hablar de este último aspecto, significa que las

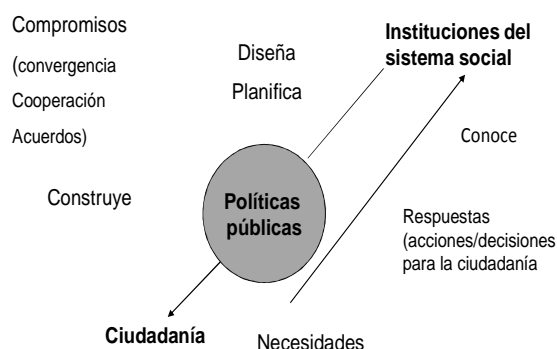


decisiones de gobierno incorporan la opinión, la participación, la responsabilidad, y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes;"desde donde se intenta promover una organización que permita generar una nueva cultura académica en educación superior .

En lo que respecta al segundo plano formativo, corresponde a las creencias y los valores de los profesores que comparten algún espacio académico. Cabe mencionar que, los académicos no sólo son actores sociales sino también autores de prácticas educativas con capacidad de elección y de decisión, con ambivalencias y contradicciones que evidencian dependencia e incertidumbre.

Por su parte, Miklos (2008) afirma que las políticas públicas son un proceso mediador entre los aparatos públicos y la ciudadanía, lo que implica convergencia, cooperación y acuerdo, es decir compromiso. Es necesario considerar que la política se distingue de la gestión debido a que es una acción de gran alcance, define con precisión las acciones públicas cuyas consecuencias van más allá de nuestra previsión. Las políticas públicas se elaboran a partir de demandas sociales (se conocen/identifican), se interpretan desde el gobierno o las instituciones públicas (se diseñan), y, por último, se concentran/consensan hasta construirse en un compromiso institucional (se construyen). Este proceso se desarrolla, a partir de la reflexión compartida y participativa sobre las necesidades y deseos sociales, en una reflexión estratégica donde se diseña e interpreta el futuro deseable o posible que a su vez retorna a una reflexión compartida al pasar al campo de acción esto es, la construcción de un futuro aceptado para todos. En el cuadro siguiente se muestra a partir de este autor como es el proceso de la decisión política





Actualmente, rige una política educativa que propone una conversión o reforma del sistema educativo con la intención de volver a regularlo y reconfigurarlo en pos de modernidad. Pensar críticamente estas políticas que tienden a plantear la agenda educativa, más en términos de eficiencia que de justicia, es una tarea para quienes participan en el proceso educativo.

Las implicaciones de los nuevos escenarios de cobertura, financiamiento y evaluación requiere de propuestas y de procesos de cambio donde se debata sobre el papel que le toca desempeñar a la educación superior en el futuro próximo; por tanto, se ve claramente que estamos en presencia de una agenda de cambio emergente, en la cual se consideren los requerimientos para entrar de lleno a la llamada sociedad del conocimiento. En consecuencia, el reto es contar con un proyecto de largo alcance para una nueva plataforma de educación superior, ciencia, tecnología y cultura con una expresión financiera suficiente y con renovación de los instrumentos de regulación y consolidación.

De esta forma, el compromiso de las instituciones de deliberar, convenir y emprender las reformas adecuadas a los propósitos de ampliación de la oferta, pertinencia de los estudios, aseguramiento de la calidad y mejora continua de las funciones, programas y tareas se vuelve cada vez más un tema prioritario.

Sin embargo, para realmente transitar a un nuevo ciclo de políticas habría que considerar tres aspectos fundamentales para aceptar los cambios:



- El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
- El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
- El cambio no modifica substancialmente la práctica profesional de los actores, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el status quo establecido.

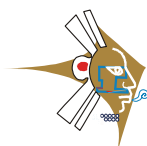
Los desafíos de la Educación Superior y la implementación de políticas educativas globales

La implementación de una política puede ser comprendida como un "conjunto de acciones realizadas por grupos o individuos de naturaleza pública o privada, con vistas a la obtención de objetivos establecidos antes o durante la ejecución de las políticas" (Rua, 1998: 254). Esa fase se sitúa entre la toma de decisión y los resultados que se pretenden alcanzar. Por lo tanto, la implementación de una política pública tiene que ver con el proceso de transformación de una decisión en una acción.

Según Subirats (2008) entendemos la implementación como el conjunto de procesos que tras una fase de programación, tienden a la realización concreta de los objetivos de una política. Se puede definir como ejecución o puesta en práctica por los actores públicos o privados. En el proceso de implementación las decisiones y acciones son fundamentales.

Considerando lo anterior, los temas estratégicos para un nuevo ciclo de políticas en Educación Superior podrían ser: nuevos escenarios de cobertura educativa, una gestión eficiente, eficaz; planeación de nuevas ofertas; evaluación e innovación para mejorar la calidad. Sin embargo, otra propuesta es construir las bases institucionales de una política de financiamiento de las IES con visión de Estado, que incluya el establecimiento de una estrategia de financiamiento plurianual que confiera certidumbre y apoyo sostenido a los procesos de planeación que por lo tanto fortalezca sus contribuciones al desarrollo nacional con un horizonte de largo plazo, con el propósito de alcanzar una cobertura mayor en los próximos años.

Cabe mencionar, que transitar a nuevos planteamientos en Educación Superior al 2030, implica vislumbrar varios escenarios y ajustes en sus formas de gobierno y gobernabilidad, sustentadas en la academia, donde las autoridades institucionales jueguen



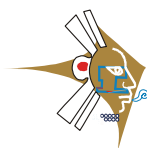
un papel de facilitadores, impulsores, coordinadores, etc., y dejen de jugar el papel de autoridades académicas; en este sentido, Romualdo López afirma que un primer paso ha sido reconocer los problemas y tratar de distinguir lo que es de carácter ideológico e identificar las dificultades para atender demandas externas, problemas de funcionamiento interno.

Entendiendo por gobernabilidad la estructura de relaciones que dan coherencia a la organización, legitiman las políticas, planes y decisiones institucionales, dan cuenta de las relaciones de costo-beneficio de las acciones y de la probidad en el ejercicio de los recursos, la gobernabilidad en las IES comprende la determinación de valores, misión y objetivos institucionales, los sistemas de toma de decisiones y distribución y ejercicio de los recursos, los patrones de autoridad y jerarquía y las relaciones tanto dentro de los diferentes mundos académicos como son los gobiernos, los negocios y la sociedad. Acosta (2000) la define como la capacidad de las universidades para responder efectivamente a las demandas de los múltiples grupos e intereses dentro de las instituciones mediante mecanismos acordados para la resolución de conflictos. En este sentido la “gobernanza” institucional reclama una transformación profunda pues aunque se han hecho esfuerzos considerables, las IES aun no logran cambios significativos.

Conclusiones

No hay duda de que la globalización está ejerciendo gran influencia en el ámbito educativo y en especial en Educación Superior, sin embargo las implicaciones son cada vez más visibles pues se manifiesta en tres niveles:

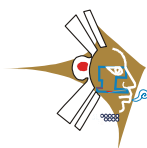
- a. La globalización en la educación ha ganado impulso, debido a que ha tenido un momento álgido durante el último cuarto del siglo XX por la internacionalización de la educación y la adopción de modelos educativos adaptados a estándares internacionales.
- b. La movilidad de los profesionales ha registrado un aumento sorprendente. Cada vez más profesionistas emigran de forma permanente a otros países de manera definitiva o temporal
- c. El alcance y proliferación de las corporaciones transnacionales a escala mundial es cada vez mayor.



Sin embargo las instituciones de Educación Superior ante los retos futuros y disposiciones de las grandes empresas y organismos internacionales tendrían que considerar:

- ◆ Fortalecer a los grupos de académicos dentro de la misma institución buscando la habilitación profesional y el perfil deseable que establece PROMEP.
- ◆ Impulsar la investigación y con ello asignar mayor presupuesto para promover la producción de conocimientos, no solo la generación de los mismos.
- ◆ Despolitizar la elección de los rectores y mandos medios o cuerpos directivos de tal manera que la sociedad civil participe de estos procesos o por lo menos que estén informados.
- ◆ Crear instancias colegiadas para atender cuestiones académicas e institucionales involucrando a los actores en los aspectos relacionados con el gobierno universitario.
- ◆ Regular las relaciones laborales de los trabajadores.
- ◆ El reforzamiento de la autonomía institucional donde se incluyan nuevas formas de organización, liderazgo y gobernanza.
- ◆ Expansión de la educación superior
- ◆ La armonización de los sistemas de educación superior
- ◆ La mercantilización de la educación superior.
- ◆ Implementar nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación superior.
- ◆ Creación de juntas de gobierno con la función de nombrar al rector, formular el presupuesto, establecer planes estratégicos de desarrollo institucional.

Considero que el factor de cambio en las Instituciones de Educación Superior radica en comprender el problema de la producción de conocimiento, así como la implementación de estrategias de desarrollo nacional e internacional que reorienten las reformas educativas acortando la desigualdad y la falta de oportunidades para la población estudiantil y los docentes de tal manera que podamos atender los retos internacionales y garantizar con ello una verdadera educación de calidad. Finalizo este ensayo con un fragmento del libro de



Bauman (2005) Los retos de la educación en la modernidad líquida donde dice: “ En un mundo volátil como el de la modernidad líquida, en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo..., andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr. El surfing mejora la ligereza y la vivacidad de quien lo práctica; también es conveniente que el deportista no sea melindroso para elegir las olas que llegar hasta él y éste siempre dispuesto a dejar de lado el saber recibido, junto con las preferencias habituales que ese saber garantizado.

Bibliografía

- Acosta, A (2009) Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. México: ANUIES.
- Aguilar, L (1992). El estudio de las Políticas Públicas. México: Porrúa.
- Aguilar, L (1993). La implementación de las Políticas. México:, Porrúa.
- , L (2000). La hechura de las políticas. México: Porrúa.
- (Comp) (2010). Políticas Públicas. México: Siglo XXI.
- (2006) Goberna y gestión pública. México: FCE.
- Altvater, E (2002). Las limitaciones de la globalización. Economía, ecología y política de la globalización. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z (2005) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Argentina: Gedisa.
- Clark, B (1983) El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de Educación Superior. México: Nueva Imagen.
- De Vries, W (Otros autores) (2000). Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior. CESU-UNAM.
- Didou, S. La evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en America Latina. Pp 65-79.
- Didriksson, A (2007). La universidad en las sociedades del conocimiento. México. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural.

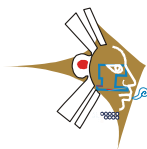


- Esteve, J (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. España: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- García, N (1999) La globalización imaginada. Buenos Aires:Paidós
- Grayling, A (2004) What is a good life? Journal of the Royal Society for the Arts. July 2004. P 36-37.
- Miklos, T (2008). Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político. Instrumentos para la acción. México: Limusa.
- Morin, E (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Ed. Dower.
- Nayyar, D (2008). La globalización y los mercados: retos de la educación superior. En La educación Superior en el mundo 3. Educación Superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Olivé. L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. Revista de la Educación Superior Vol. XXXIV (4), No. 136, Octubre-Diciembre de 2005, pp. 49-63.
- Ordorika, I (2010). Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica. México UNAM.
- Rua, M. (1998), "Políticas públicas e políticas públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos", en Maria das Graças Rua y Maria Izabel Valladão de Carvalho, *O estudo da Política (tópicos selecionados)*, Brasília, Paralelo 15.
- Ruíz del Castillo, A (2001) Educación Superior y globalización. Educar ¿para qué? México: Plaza y Valdés.
- Suárez, H. Globalización de las universidades públicas mexicanas Campus Milenio Núm 395.
- Suárez, H. Universidad y desarrollo local en Latinoamérica.
- Subirats, J (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. Madrid: Ariel Ciencia Política.
- Tedesco, J (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. México: FCE.
- Torres, J (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid:Morata.



Los desafíos de la Educación Superior a partir de la implementación de las políticas públicas y reformas educativas en el contexto de la globalización.

UNESCO (2005). . Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO.





Formação Docente: Vivências E Significações Imaginárias No Espaço Grupal

[REGRESAR](#)

Autores

*Valeska Fortes de Oliveira**

*Marília Regina Hartmann***

*Monique da Silva****

Resumo

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, começou a questionar-se sobre a importância do espaço grupal para a formação docente. Almejamos nesta pesquisa conhecer as possibilidades de pensar o grupo como um dispositivo de formação; identificar os saberes e as representações construídas pelas pessoas que compartilham a experiência da produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisas; e contribuir para a sustentação de alternativas teóricas no campo da formação de professores. Buscamos, através das trajetórias de formação dos sujeitos, conhecer as aprendizagens, as significações imaginárias e a possibilidade de ver o grupo como um dispositivo de formação, utilizando dissertações de mestrado, imagens, entrevistas orais e narrativas escritas. Em nossos resultados, uma característica forte mencionada pelos sujeitos foi a diversidade como fator positivo no grupo, o intercâmbio de ideias, pensamentos, aprendizagens e vivências que este espaço coletivo pode proporcionar. Também, foi possível perceber como esta trama de significados e sentidos relatados se constitui em um olhar grupal, em uma visão homogênea oriunda da heterogeneidade do grupo. Contudo, percebemos a importância do grupo como um dispositivo na formação

* Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Contato: guiza@terra.com.br

** Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Bolsista CAPES/DS), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Contato: mariliahbr@yahoo.com.br

*** Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Bolsista CAPES/DS), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Contato: mukynha@hotmail.com

de professores, como um território que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas de pensar tal formação.

Palavras chave: Dispositivo grupal, Formação de professores, Aprendizagem significativa, Psicologia grupal, Imaginário Social.

Abstract

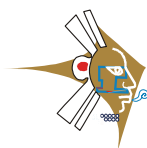
The Group Study and Research in Education and Social Imaginary - GEPEIS began to wonder about the importance of group space for teacher training. We aim in this research to know the possibilities of thinking the group as a training device, identify the knowledge and the representations constructed by people who share the experience of collective production in a group of studies and research, and contribute to the support in the field of theoretical alternatives training of teachers. We seek, through the paths of the formation of subjects, meet the learning, the imaginary meanings and the possibility to see the group as a training device, using dissertations, images, oral interviews and written narratives. In our results, a strong feature of the subject was mentioned diversity as a positive factor in the group, exchanging ideas, thoughts, learnings and experiences that collective space can provide. Also, it was possible to see how this web of meanings and feelings reported constitutes a group looking at deriving a homogeneous view of the heterogeneity of the group. However, we realize the importance of the group as a device in teacher education as an area that allows the experience of mobilizing knowledge, representations and other established ways of thinking such training.

Key words: Device group, teacher education, significant learning, group psychology, Social Imaginary.

Visualizando o espaço grupal na formação docente

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, após dezesseis anos, formando professores, mestres e doutores na Universidade Federal de Santa Maria, começou a questionar-se sobre qual a importância do grupo para a formação docente. Assim, surgiu a questão norteadora deste projeto: *O grupo pode ser pensado como um dispositivo de formação?*

Nesta trajetória, o GEPEIS percebe a continuidade da formação profissional das inúmeras pessoas que fizeram parte do grupo, buscando conhecer as possibilidades de pensar o grupo como um dispositivo de formação; identificar os saberes e as representações construídas pelas pessoas que compartilham a experiência da produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisas; e contribuir para a sustentação de alternativas teóricas no campo da formação de professores.



Antes de serem apresentados os caminhos percorridos pela pesquisa, a metodologia, faz-se necessário esclarecer dois termos que acompanharão este estudo, são eles: grupo e dispositivo.

Entendemos que *grupos* se constituem por pessoas que compartilham um objetivo comum e por isto estão ligadas entre si, trazemos Pichon-Rivière que caracteriza um grupo como:

Um conjunto de pessoas que, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mutua representação interna, se propõe de forma explícita e implícita a uma tarefa, que constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de assunção e atribuição de papéis. (PICHON-RIVIÈRE apud. GAYOTTO, 2001, p.29).

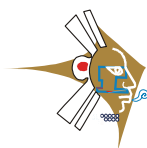
O *dispositivo grupal* pode ser entendido como uma ferramenta, algo que se cria com uma necessidade dos indivíduos a partir das significações que estão a nível consciente e também inconsciente dos participantes do grupo. Segundo Souto (2007) dispositivo é “un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones”.

Desta forma, procuramos analisar a possibilidade de um grupo ser um dispositivo de formação de professores, através da investigação dos saberes e significações (re)construídos no espaço grupal.

A construção da pesquisa

Iniciamos o trabalho, realizando aprofundamento dos estudos sobre grupos na perspectiva de Pichon-Rivière, Marta Souto e Áurea Castilho, imaginário e representações, utilizando Cornelius Castoriadis, Nilda Tevês Ferreira e Marisa Faermann Eizirik, Valeska Fortes de Oliveira bem como, a formação de professores, memória e trajetória a partir de Gilles Ferry, Maria Isabel da Cunha e Valeska Fortes de Oliveira, entre outros autores que utilizamos como aporte teórico.

Concomitantemente, na parte empírica da pesquisa buscamos através das trajetórias de formação, conhecer as aprendizagens, as significações imaginárias e a possibilidade de ver o grupo de pesquisa como um dispositivo de formação. Esta coleta de dados iniciou com uma pesquisa nas dissertações de mestrado dos participantes do grupo para conhecer os saberes vivificados neste espaço e as marcas impressas nas suas histórias



de vida, durante a sua trajetória no mesmo. Acreditamos que este, pode servir como referência para quem dele faz parte, tanto no âmbito profissional, quanto no pessoal.

Seguindo a coleta de dados, foram feitas treze entrevistas orais, semi-estruturadas com participantes de diferentes momentos do grupo. As entrevistas eram compostas por três questões: Como posso descrever minha trajetória no GEPEIS? Que aprendizagens realizo(ei), participando do GEPEIS? Como descreveria este espaço grupal do qual venho participando?

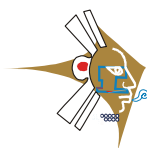
A opção para a análise dos dados foi a abordagem hermenêutica, pois esta busca descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos (MINAYO, 1994). Acrescentaríamos que nosso olhar e nossa escuta tentou se aproximar não somente dos conteúdos manifestos que estão por trás, mas os que estavam à frente e nos movimentos relatados. Esta escolha foi feita na tentativa de uma aproximação entre os sentidos e os significados explicitados nas falas dos participantes. Assim, é dado um enfoque especial às experiências vividas no grupo como um dispositivo de formação.

Percebendo o espaço grupal como um dispositivo na formação de professores

Como já foi mencionado anteriormente, o GEPEIS é constituído por profissionais de diferentes níveis de formação e atuação profissional. No grupo reúnem-se graduandos, mestrandos, doutorandos e professores das redes estadual e municipal, além disso, participam profissionais de diferentes áreas do conhecimento. No GEPEIS, pedagogos, filósofos, historiadores, artistas, enfermeiros, nutricionistas, psicólogos, entre outros discutem e interagem acerca de temas voltados à educação a partir de diferentes olhares, produzindo o que representa ser do coletivo. Essa diversidade pode ser identificada na fala:

O GEPEIS não é um grupo fechado, ele é multireferencial, assim como o Imaginário, ele agrega pessoas de todas as áreas do conhecimento, ele reúne ideias, criatividade, dedicação, comprometimento, reúne gente como a gente, independente de ser doutor, mestre, acadêmico.
(Entrevistada R, 2009)

Esta diversidade é vista pelos integrantes do grupo como um aspecto positivo, pois, estes, conseguem se organizar na diversidade, vivenciando trocas valiosas e produtivas, num “intercâmbio de pensamentos, idéias, sentimentos, emoções e experiências” Castilho (2004, p.64). Assim visualizamos no grupo, um lugar que agrega e (res) significa olhares e pontos de vista.



Estes diversos olhares, estas pessoas singulares acabam por constituir o grupo como um conjunto diverso e homogêneo ao mesmo tempo. Complementando esta discussão, um dos sujeitos da pesquisa traz que: *“o GEPEIS pra mim é diversidade, consegue agrupar todas as áreas, conversar com todas elas, não importa se é humana, se é exata, o que que é, e a gente consegue se entender, consegue criar um diálogo.”* (Entrevistada A, 2009)

A heterogeneidade dos integrantes de um grupo constitui um intercâmbio que possibilita o reconhecimento de si e do outro, no momento em que interagimos com diferentes pessoas, conhecemos outros pontos de vista e, possivelmente, (res)significamos saberes e representações. Pichon-Rivière (2005) vem sustentar essa condição ao referir que quanto maior a heterogeneidade do grupo, maior será a homogeneidade na tarefa. Desta forma:

No grupo operativo, constrói-se paulatinamente um esquema referencial grupal, que é o que realmente possibilita a sua atuação como equipe, com unidade e coerência. Isso não quer dizer que todos pensem igual, o que, em última instância, seria o contrário do que desejamos do grupo operativo. Unidade não significa, em seu sentido dialético, exclusão de opostos, mas inversamente, a unidade inclui e implica a existência de opostos em seu seio. (BLEGER, 1998, p.80)

Este esquema referencial grupal é o conjunto de idéias pelas quais o indivíduo pensa e atua, no grupo. Este esquema vai se modificando pela troca de saberes e significações compartilhadas neste espaço. Como aponta a entrevistada V (2009):

“Do convívio com pessoas de diferentes áreas, eu acho que isso assim, me enriquece, constrói a minha identidade como sou hoje, de ter estes múltiplos olhares, eu digo isso assim porque tem áreas do teatro, áreas da nutrição, de educação física, e quando a gente está discutindo alguma questão assim, tu vê a idéia do outro, puxando pra área dele e tu pegar aquilo pra ti como, bah, derrepente te faz repensar varias coisas dentro da minha área.”

Segundo Pereira (2004, p.95) “o processo de formação do profissional passa, a meu ver, pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito”. Este convívio na diversidade possibilita a construção da identidade do profissional, ao mesmo tempo em que constitui um sujeito mais dinâmico. Acreditamos que a formação profissional não se separa da pessoal, no grupo, os participantes vivenciam momentos de formação que não envolvem



apenas a tarefa. Como diz o entrevistado D (2009) “o GEPEIS também como definição da pra dizer como definição de amizade”.

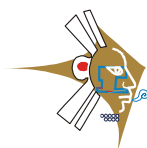
Assim, o GEPEIS pode ser caracterizado como um grupo além da tarefa, pois neste espaço além das aprendizagens que envolvem a formação de professores, criam-se laços afetivos que unem a “velha” e a “nova guarda” – integrantes antigos e novos do grupo –, que promovem as festas, que conquistam amizades, que dão apoio e que constituem uma “segunda família”. Estes pontos foram abordados pela maioria dos entrevistados. Quanto a isto, trazemos algumas falas:

“Laços afetivos, científicos, formativos que se entrelaçam em ‘nós’ que levamos amarrados em nossas histórias, em nossas vidas. Então quando falo no GEPEIS eu já fico impregnada destas coisas assim, não é possível dizer que é só um grupo de estudos e pesquisas. É mais, vai além, este grupo, ele é impregnado de significado, de sentidos afetivos, metodológicos, teórico-práticos, de um conjunto de saberes e fazeres que se complementam.” (Entrevistada R, 2009)

“Mas no GEPEIS, que é um grupo de pesquisa, esse é um elemento muito legal de se notar. Porque significa que se levou a amizade para lá, pois ela não é algo que se cobra de um grupo, entendem? Podem olhar no lattes, no data-capes, não tem campo onde se possa pontuar uma coisa assim.” (Entrevistado D, 2009)

No espaço acadêmico temos gestado concepções e também temos sido atravessados por demandas externas, muitas vezes, perversas. Quando utilizamos a expressão perversa para expressar um sentimento referimo-nos ao que vem incluído nestas demandas: a instituição na cultura acadêmica da competitividade interna e de afastamento das pessoas que passam, muitas vezes, a se perceberem heterônomas (CASTORIADIS, 1982), regidas por uma lógica que não lhes pertence e com a qual, nem mesmo concordam.

Alguns espaços acadêmicos desconsideram os laços afetivos e a singularidade de cada indivíduo. Em contrapartida a este imaginário instituído na universidade de que o currículo caracteriza a pessoa, o grupo propicia vivências que valorizam o sujeito além de seu nível de formação, sua profissão ou produção acadêmica. No grupo pesquisado, além da tarefa são valorizados os afetos, as qualidades e de que maneira cada ser pode contribuir na dinâmica grupal, bem como para sua própria formação.



O grupo de pesquisa disponibiliza diferentes vivências, estas, podem ou não serem formativas para seus integrantes quando estes conseguem atribuir sentido ao vivido. Assim, o grupo pode ser visto de acordo com Ferry (2004), como mediador do processo de formação dos sujeitos envolvidos, entretanto, cada pessoa é responsável pela sua formação, em buscar uma maneira de “ponerse en forma”. Como exemplifica a fala:

“Eu fui construindo um projeto, mas cada vez que eu ia para estas reuniões, ou cada vez que eu participava de alguma palestra - a gente saiu também, foi para outras universidades eu sempre acompanhei. (...) E cada vez que eu voltava de uma reunião dessas, eu via como um gesso que podia dar uma batida, abrir uma fenda e entrar com novos conhecimentos, com um novo rumo, com novas idéias, com novas propostas.” (Entrevistada M, 2009)

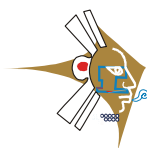
Através destas mediações propiciadas no espaço grupal, é possível “abrir uma fenda”, (res)significando saberes e assim contribuindo no processo formativo dos sujeitos. Estes saberes são personalizados, próprios de cada sujeito, de acordo com o contexto em que vive, com suas histórias de vida e vivências (TARDIF, 2002).

De acordo com Souto (1999, p.42), a formação se desenvolve neste contexto social “La institución y sus condiciones, el ambiente de la formación y por supuesto el grupo y las relaciones que en él se establecen no son externas sino que pertenecen al adentro de la formación.” Assim, no momento em que possibilita estas relações, o grupo se constitui como um dispositivo de formação de professores.

A categoria dos professores tem sido apontada por pesquisadores como pouco colaborativa, que aposta no trabalho solitário, entre eles, Imbernón (2000, p.86), destacando que aceitar a diversidade num projeto educativo demanda, entre outras questões, “superar a cultura do individualismo, tão historicamente arraigada nas instituições educativas, por uma cultura do trabalho compartilhado.” Nessa perspectiva, apostamos no dispositivo grupal como mobilizador de aprendizagens distintas e, em especial, o saber-fazer, o saber ser no coletivo, no trabalho grupal.

Considerações finais

Realizar esta pesquisa nos proporciona, além de conhecer a história do grupo, perceber como este implica nas trajetórias de formação dos participantes e visualizar as relações interpessoais que se estabelecem interligadas às aprendizagens compartilhadas.



Até o momento, percebemos a importância do grupo como um dispositivo na formação de professores. Dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação de professores. O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando os valores são (re) significados e múltiplas aprendizagens são possibilitadas.

Olhar a formação sob a perspectiva grupal apresenta-se como uma nova temática dentro da universidade, onde estes dispositivos nem sempre são valorizados. Há inúmeros grupos no meio acadêmico constituídos para fins de pesquisa, porém as relações grupais, neles existentes, passam despercebidas por quem os constitui ou coordena.

Analisar este grupo de formação foi o primeiro passo em busca da valorização desses espaços. Pensando na continuidade destes estudos, pretendemos expandir esta pesquisa para outros grupos, de outras universidades, procurando visualizar de que maneira diferentes grupos podem se constituir como dispositivos de formação de professores.

Referências bibliográficas

- Bleger, José. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Castilho, Áurea. **A dinâmica do trabalho de grupo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- Castoriadis, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- Cunha, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M.C. (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 2: Glossário. Brasília: INEP/MEC, 2006.
- Ferreira, Nilda Teves; Eizirik, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: **Em Aberto**. Brasília, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.
- Ferry, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- Gayotto, Maria Leonor Cunha (Org.). **Trabalho em grupo: ferramenta para mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.



- Imbernón, Francisco. (org.) **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- Isaia, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre, PUCRS, 2008.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Nóvoa, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Oliveira, Valeska Fortes de. As Xícaras Amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.) **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica / UFPel, 2004.
- Osorio, Luiz Carlos. **Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Pichon-Rivière, Enrique. **O processo grupal**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Silva, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- Souto, Marta. Barbier, Jean Marie. y otros. **Grupos y dispositivos de formación**. Col. Formación de Formadores. No. 10. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas, 1999.
- Souto, Marta. **Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones**. 2007. (texto digitado– Aceptado para publicar en la Revista N. 1.de Educación de Palermo).





Formação de Professores: (Res)Significando o Projeto Pedagógico de uma Escola Pública

[REGRESAR](#)

Autores

*Valeska Fortes de Oliveira**

*Bruna de Almeida Flores***

*Indiara Rech****

Resumo

Este projeto de extensão é a continuação de uma parceria que vem sendo cultivada desde o ano de 2008, entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, da qual surgiu o projeto intitulado: Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio: (res) significando o Projeto Pedagógico em parceria com a universidade. Durante os anos de 2009 e 2010, viemos trabalhando no intuito de envolver toda a comunidade escolar neste processo de (res)significação, assim, através de instalações, urna de sugestões, avaliações institucionais, assembléias, grupos de trabalho, discussões e sistematizações, em dois anos de processo, hoje, a Escola Marieta D'Ambrósio tem seu Projeto Pedagógico (re)construído a partir de sua realidade, necessidades, num esforço de construção coletiva. Salientamos o quão formativo foi, para o GEPEIS, os membros da escola, e da comunidade envolvida, participar deste processo, pensando a importância do Projeto Pedagógico para a instituição, criando vínculos de amizade e pertencimento em relação a escola.

Palavras chave: Formação de Professores; Projeto Político Pedagógico; Parceria universidade-escola.

Abstract

* Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Contato: guiza@terra.com.br

** Graduanda em Pedagogia Licenciatura Plena e Bolsista PIBIC/CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Contato: brunaaflores@yahoo.com.br

*** Graduanda em Pedagogia Licenciatura Plena e Bolsista PIBIC/CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), todos na Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Contato: indiararech@gmail.com.br

This extension project is a continuation of a partnership that has been cultivated since the year 2008, between the Group of Studies and Research in Education and Social Imaginary - GEPEIS, and State School D'Ambrose Elementary School Marietta, which arose project titled: School State Elementary School Marietta D'Ambrosio: (re) signifying the Pedagogical Project in partnership with the university. During the years 2009 and 2010, came to work in order to involve the whole school community in this process of (re) signification, as well, through installations, urn suggestions, institutional evaluations, meetings, workshops, discussions and systematic in process two years today, the School Marietta D'Ambrosio has its Education Programme (re) constructed from their reality, needs, an effort of collective construction. We point out how training was to GEPEIS, members of the school and the community involved, to participate in this process, the importance of thinking about pedagogical project for the institution, creating bonds of friendship and belonging in relation to school.

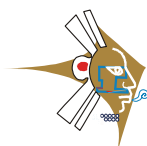
Key words: Teacher Education; Pedagogical Political Project, university-school partnership.

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/CE/UFSM vem desenvolvendo ao longo dos últimos dezoito anos, projetos de pesquisa e extensão, tendo como eixo investigativo o professor e suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Assim, percebemos as instituições públicas de educação como locais onde são possíveis, ao professor, acionar mecanismos de reflexão sobre as escolhas, os desejos, as expectativas e as motivações que impulsionam sua trajetória profissional, bem como, reconhecendo as interações e vivências cotidianas educativas como constituinte dos processos de formação continuada, construímos o projeto que aqui apresentamos.

A partir do ano de 2008, nos propusemos a fortalecer um novo *lôcus* de discussão e formação através de um projeto voltado para a formação continuada dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio. Durante esse processo foram expostos alguns problemas da instituição, onde constatamos pelos relatos dos professores que a mesma encontrava-se apoiada em documentos que não eram fidedignos com sua realidade, o que poderia prejudicar o funcionamento da escola, bem como, a realização das atividades por seus docentes que, vivendo determinada situação, teriam que desenvolver um currículo e cumprir normas que não adequavam às necessidades atuais da escola.

Ao iniciar o ano letivo de 2009, o GEPEIS se reuniu com os professores da escola para discutir uma nova temática a ser desenvolvida. Partindo da necessidade da escola de



rever seu Projeto Pedagógico, a fim de torná-lo mais do que um documento legal, que passe a ser percebido como norteador de todas as ações dessa instituição, formulamos o objetivo principal deste projeto de extensão: dar continuidade ao trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, por meio de estudos e debates para (res)significar o Projeto Político Pedagógico da escola.

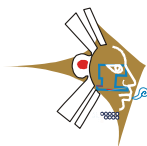
A partir dessa proposta interdisciplinar e interinstitucional - universidade e escola - valorizamos as práticas e os saberes docentes, apostando no exercício de dar vez e voz aos professores da escola, considerando suas experiências tanto pessoais como profissionais. Dessa forma, investimos na (re)construção da identidade dessa instituição enquanto grupo e órgão social formativo através de seu Projeto Pedagógico.

A construção de um projeto coletivo

O trabalho de (res)significação do Projeto Pedagógico da instituição teve início com a discussão de alguns conceitos e impressões sobre essa temática entre o GEPEIS e a equipe diretiva. A partir disso, elaboramos um planejamento, visando mobilizar toda a comunidade escolar, para que fizessem parte dessa tarefa, visto que, um Projeto Pedagógico carece de uma construção coletiva para que seja significativo.

Posteriormente, promovemos uma mobilização através de uma semana de instalações, em que todo o ambiente escolar foi modificado pelo grupo com imagens, sons e intervenções artísticas com o objetivo de despertarmos a curiosidade dos sujeitos para a nova proposta. Esta atividade culminou com uma avaliação institucional, através da disponibilização de uma urna, durante vários dias, para coleta de opiniões sobre a escola por parte dos pais, alunos, professores, funcionários e equipe diretiva.

Testamos uma amostra dos sujeitos envolvidos, ou seja, aplicamos um questionário semi-estruturado em que puderam expor suas ideias, críticas e opiniões/visões sobre a instituição da qual fazem parte. A partir dos resultados obtidos, organizamos a primeira assembléia geral com toda a equipe pedagógica, a comunidade escolar e o GEPEIS. Nessa assembléia, formamos um grupo com representantes de todos os segmentos da escola, que passaram a se reunir, periodicamente, para a discussão, reflexão e sistematização do documento. Estes dados coletados durante o processo de construção do Projeto Pedagógico foram analisados de forma qualitativa e hermenêutica. Qualitativa, pois, de acordo com



Minayo (2007, p.21) “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Onde chegamos...

Tendo em vista que a formação de professores é um trabalho que envolve investimento na pessoa e nos saberes experienciais, através da reflexividade crítica sobre atos e práticas num movimento permanente de reconstrução e (res)significação, esta não se restringe à formação inicial ou se constrói por acumulação.

Desse modo, procuramos alternativas que viabilizassem espaços de interação das dimensões pessoal e profissional do sujeito com vistas à apropriação de seus processos de formação/autoformação (Ferreira, 2003). Parafraseando Moita (1992), afirmamos que é necessário investimento na autoformação como um processo “trans-formativo”, que ocorre a partir de uma relação do sujeito consigo mesmo e não a partir de uma produção individual deste sujeito, de um cuidado de si e da relação com o outro.

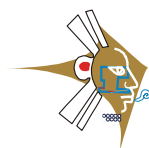
Em consonância com Imbernón (2000), acreditamos na relação entre espaços de formação e a necessidade de reconstrução das trajetórias a partir da reflexividade, como estímulo à construção de “novos mapas existenciais”, nos quais não nos reconhecemos na percepção original, conseqüentemente, impulsionando a construção de novos referenciais.

Para Veiga (2007, p.7)

O projeto político-pedagógico pode ser referência e um dispositivo para a construção contínua de inovação, para a organização do trabalho pedagógico da escola, para a clarificação das intencionalidades educacionais e escolares e para a articulação solidária das participações dos diferentes protagonistas.

O projeto, portanto, passa a ser um dispositivo mobilizador de toda a comunidade escolar em sua construção e execução, para que nele possa ser refletida a realidade de todos os segmentos escolares, podendo ser referência na busca por uma melhor qualidade de educação. No entanto, como defende Meurer (2007) a escola busca sempre a participação de todos os seus setores para desenvolver seus trabalhos, porém nem sempre sabe como articulá-los.

Foi a partir desse ponto que o GEPEIS trabalhou com a escola, buscando o envolvimento da comunidade em sua totalidade, conscientizando também sobre a



importância da participação coletiva a fim de que a realidade da escola seja verdadeiramente refletida no seu Projeto Pedagógico.

Assim, possibilitamos um resgate da autonomia escolar, compreendendo a escola como um espaço de produção, de envolvimento, de descoberta e não de mera reprodução. Dentro desta possibilidade, entendemos que ela afirma sua identidade, como aponta Oliveira (1990, p. 35):

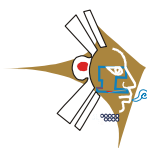
Acreditamos que para enfrentarmos esse desafio, de participantes de um projeto político-pedagógico, necessitamos recuperar a identidade da escola, fazer com que seja um conjunto de ações coerentes que tenham um referencial a partir do qual se alicerça o trabalho conjunto.

Destacamos que o objeto do trabalho dos professores são as pessoas e sua formação. Nesse movimento, seus saberes encontram-se intimamente ligados a sua construção como pessoa e como profissional. Nessa perspectiva, nos ocupamos em melhor compreender esse “saber plural” que é o saber docente, e os processos de produção coletiva e individual do professor para a transformação qualificada da escola, incluindo os diferentes níveis de educação oferecidos.

O Projeto Pedagógico foi construído com a participação de toda a comunidade escolar, ressaltando a sua singularidade, com objetivos e valores das pessoas que a compõem. Por isso, a importância do envolvimento de todos os segmentos para a realização deste trabalho.

Assim, essa ação gerou uma responsabilidade social frente a comunidade envolvida. Desta forma, entendemos a reflexão como um importante elemento através do qual cada um pode perceber-se como sujeito ativo na organização e manutenção deste espaço/lugar de fundamental importância para formação do indivíduo.

Desde as opiniões dos alunos, funcionários e professores coletadas no início do processo, a equipe diretiva da escola, conseguiu ter uma visão mais abrangente do que seria necessário modificar ou implantar na instituição e a partir daí algumas reformas já ocorreram, principalmente no que se refere ao espaço físico. Estas mostraram o começo da realização de muitos desejos dos membros da comunidade escolar e foram significativas principalmente para os alunos, que agora disponibilizam de maior conforto para estudar, o que exerce uma função de estímulo, não somente para alunos, como também para professores.



Ao partir para as discussões, sistematizações e escritas dos marcos que constituem o Projeto Pedagógico, ficamos satisfeitos principalmente pelo fato de que, voluntariamente, pelo menos um membro de cada setor da instituição participou, demonstrando claro interesse pelo processo e não medindo esforços para colaborar no que fosse necessário. Podemos assim confirmar que este foi realmente um projeto escrito por muitas mãos, onde cada um contribuiu, significativamente, para que a efetivação e o sucesso desse projeto fossem garantidos.

Desse modo, o Projeto Pedagógico passou a ser mais que um documento, mas a representação da escola sobre ela mesma. A elaboração deste, em nossa concepção, foi um compromisso de todos os envolvidos com a instituição, agora demonstrando a realidade escolar, seus objetivos, sua função, a comunidade a qual serve, sua estrutura física, suas relações interpessoais e todos os demais elementos que a integram.

Portanto, esse processo de construção envolveu tanto os membros do GEPEIS ao visualizarem que um trabalho em parceria com uma escola, mesmo que por vezes desmotivada, pode obter resultados positivos; como também os membros da comunidade escolar, que puderam perceber que são sujeitos capazes e autônomos na busca dos seus objetivos.

De acordo com Santiago (2001, p.62-63), pensamos que,

Concebendo o projeto político-pedagógico como uma totalidade que congrega e organiza a multiplicidade de elementos e relações do espaço escolar, o currículo precisa ser repensado e reorientado a partir dos valores e princípios em que se assenta a intencionalidade política, num processo de envolvimento coletivo de todos os sujeitos que instituem as relações escolares (professores, pais, alunos, comunidade...), subvertendo a ordem que tem posto as normas administrativas e burocráticas como objeto em si, para colocá-las, como deve ser, a serviço das finalidades pedagógicas.

Ressaltamos, portanto, a importância do entrelaçamento das trajetórias individuais de tais profissionais na história coletiva da instituição. Nessa perspectiva, convém destacar que os professores – individual e coletivamente – configuram-se como “investigadores e gestores” de suas práticas e da escola.



Considerações finais...

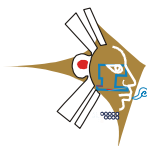
Antes de traçarmos o caminho para a (re)construção do Projeto Pedagógico, buscamos – GEPEIS e escola – referenciais que pudessem nos auxiliar na compreensão do que é este documento. Assim, chegamos a conclusão de que sua organização deve ser um trabalho coletivo, que representa os anseios de todos os envolvidos no processo educativo, visto que, abrange a situação atual da escola e norteia suas ações futuras.

Ao nos referirmos ao projeto pedagógico da escola fica claro que traçá-lo e executá-lo é tarefa da instituição/escola, tarefa que não se limite ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torne realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que a singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos. Ter a escola seu próprio projeto pedagógico significa ter ela duração e continuidade, memória de sua ancoragem no tempo fluente, de uma trajetória muito própria de experiências, de tentativas felizes ou frustradas, como tarefas que se tornam e projetam na transcendência de si mesmas, e que permitem ao coletivo escolar a contínua reflexão sobre sua ação educativa. (MARQUES, 1986, p. 22)

Dessa maneira, resgatando e instigando memórias, trajetórias e experiências, proporcionamos aos sujeitos dessa instituição escolar momentos de reflexão que lhes fizeram repensar o papel social como instituição educativa, desde suas relações interpessoais até o que se refere ao seu ambiente físico. Contudo, foi um trabalho realizado passo-a-passo, mas que poderá contemplar as expectativas projetadas nesse processo de reconstrução da identidade escolar.

No entanto, no início das atividades, percebemos uma desmotivação por parte dos professores e equipe diretiva - reação ao estrangeiro. Neste momento, o grupo passou a trabalhar mais profundamente as relações interpessoais e sociais dentro da escola, vendo este ambiente como um local que propicia educação não apenas formal, mas principalmente sócio-cultural, um espaço/lugar de aprendizagens múltiplas. Assim, no desenvolver das atividades, constatamos que houve um aumento da participação da comunidade escolar, permitindo a sua (res)significação por parte dos seus integrantes.

Desse modo, a importância da participação de todos na instituição, passou a ser entendida como essencial para a construção desse documento representativo da escola. Todos os sujeitos envolvidos, tanto da escola quanto do grupo, passaram, a partir de momentos reflexivos e de discussão, para a (re)construção do Projeto Pedagógico, a se perceberem como sujeitos autores de sua realidade, visto que, o GEPEIS disponibilizou



espaços para expressão de todos durante suas atividades, e estas, foram analisadas e consideradas.

Essa visualização das opiniões de cada um, disponibilizada a todos e inclusive aos seus próprios escritores, foi essencial para a conscientização/mobilização dos sujeitos.

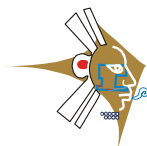
Consideramos, portanto, os resultados como positivos. Com a equipe diretiva e a maioria dos membros da comunidade escolar dedicados e entusiasmados com o trabalho, foi ainda mais motivador a realização desse projeto uma forma de possibilitar aos pesquisadores a compreensão da construção de um Projeto Pedagógico de acordo com o que trazem muitas teorias, e que, a prática da construção coletiva, pode acontecer e se efetivar. Visualizar este movimento possibilitou-nos (re)pensar nossas capacidades enquanto pesquiseto.

Desta forma, constatamos algumas questões a partir desde trabalho, que são relevantes para a educação, tanto para professores atuantes como para professores em formação. Primeiramente, ressaltamos o trabalho coletivo, não apenas pela característica grupal, mas pela importância de envolver todos os sujeitos atuantes no meio educacional, pois cada um traz suas significações, suas visões sobre o meio, o que nos possibilita retratar a realidade deste espaço/lugar.

Em seguida, visualizamos a diferença que uma equipe diretiva motivada é capaz de gerar ao ambiente da escola, bem como, às relações que ocorrem nela. A equipe diretiva se apresentou como um exemplo aos demais membros da comunidade escolar, pois, no momento em que esta conseguiu se organizar para alcançar o objetivo que a movia foi contagiando alunos, pais, professores e funcionários.

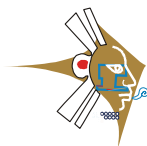
Outro fator importante e que nos induz á reflexão, se refere a participação dos professores, ou melhor, a pouca participação inicial dos professores. Deste modo, percebemos que o estranhamento inicial faz parte do processo. O que une o grupo é um objetivo comum, neste caso, a (re) organização do Projeto Pedagógico.

Por fim, através deste trabalho foi possível compreendermos na condição de pesquisadores a construção de um projeto pedagógico de acordo com o que demonstram muitas teorias. Além disso, verificamos que um projeto pedagógico pode ser construído coletivamente. Vislumbrar esse movimento possibilitou (re)pensar nossas capacidades enquanto pesquisadores, refletir sobre nossas ações educativas e nosso papel como docentes na sociedade atual.



Referências

- Coelho, Teixeira. O imaginário e a pedagogia do telhado. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: **Em Aberto**. Brasília, ano14, n.61, p.107-111, jan/mar. 1994.
- Ferreira, Vera Laura de los Santos. **A constituição da professora de educação infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão**. Santa Maria, UFSM, 2003.
- Imbernón, Francisco (org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Marques, Mario Osorio. Projeto Pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Contexto e educação**. Universidade de Ijuí. Pró-reitoria de pesquisa e extensão. – v.1, n.1. Ijuí: UNIJUÍ Editora. 1986.
- Meurer, Ane Carine. A articulação do projeto político-pedagógico na escola de ensino médio e do projeto político pedagógico social: perspectivas dos alunos. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Moita, Maria da Conceição. Percursos de transformação. In. NÓVOA. Antônio. (org.) **Vidas de professores**. Portugal. Porto, 1992.
- Oliveira, Valeska Fortes de. **Escola: a busca da identidade enquanto Projeto Político Pedagógico**. In: Revista Contexto e educação – Universidade de Ijuí. Ijuí: Ed. Unijuí, Abril/Junho, 1990.
- Santiago, Anna Rosa Fontela. Escola básica, projeto pedagógico e a crise de paradigmas. In: Porto, Ieda da Silva. **Projeto político pedagógico: construindo identidades**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Educat, 2001.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga, Ilma Passos e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____, Ilma Passos Alencastro. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: Veiga, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.





Sistema de Aprendizaje Individualizado, experiencia innovadora

[REGRESAR](#)

*Autoras**

M. en C. María del Carmen González Cortés

M. en C. Margarita Portilla Pineda

Resumen

La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, a través de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, implementó un programa de enseñanza aprendizaje innovador en su tiempo, denominado Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI). Inicialmente se adaptó la propuesta dada por Keller, conocida como Personalized System of Instruction (PSI), sin embargo y debido a las características de la Institución: plan trimestral, modelo departamental y libre albedrío de los alumnos para determinar su carga académica, este sistema ha modificado su estructura, a un sistema semiabierto con los siguientes propósitos académicos: el aprendizaje debe de llevarse hasta un nivel de excelencia, se debe de desarrollar la autoestima del alumno y debe formar al estudiante para el trabajo independiente con el fin de enfrentar otros retos, todo esto en un tiempo fijo –un trimestre- y a un horario definido. El principal objetivo es establecer un sistema que asegure la calidad de la educación para dar respuesta rápida a las problemáticas existentes en nuestra sociedad, y que exigen de los egresados habilidades, aptitudes y actitudes, que se integran en las llamadas competencias profesionales.

Palabras clave: Sistema semiabierto, sistema de aprendizaje individualizado, calidad en la educación.

Abstract

The campus Azcapotzalco of the Universidad Autónoma Metropolitana in its Division of Ciencias Básicas e Ingeniería, implemented a program of teaching and innovative learning since its foundation, called system of individualized learning (SAI). The project was proposed by Keller, known as Personalized System of Instruction (PSI) and initially was adapted, however, and due to the particular characteristics of the

* M. en C. María del Carmen González Cortés. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Correo electrónico: mcgc@correo.azc.uam.mx,
M. en C. Margarita Portilla Pineda. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Correo electrónico: mpp@correo.azc.uam.mx

institution: three-month plan, departmental model and by their selves the students determine their academic load, this system has changed its structure, to a system semi-open with the following academic purposes: learning in a level of excellence, helping to develop the self-esteem of students and should train the student for independent work in order to face other challenges, all of this in a fixed time and a defined schedule. The main objective is to establish a system to ensure the quality of education to provide quick solution to the problems existing in our society, demanding in all graduates upgraded, skills and attitudes.

Key words: semi-open system, individualized learning system, quality in the education system.

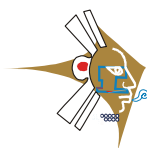
Introducción

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fue fundada en 1974, abriendo sus puertas con tres unidades académicas independientes en su funcionamiento, cada una de ellas con diferentes opciones de enseñanza-aprendizaje y un modelo departamental para su organización administrativa. En la unidad Azcapotzalco, se implementaron dos sistemas de enseñanza aprendizaje: el Sistema Tradicional y el Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI).

Esta institución también se define por otras características: periodo de estudio trimestral (once semanas corridas de clase más una de exámenes) y el periodo de vigencia de estudios de máximo diez años, este lapso de tiempo es independiente de los inconvenientes que se pudieran presentar durante este período (López, 2000).

Además, se propone trabajar se consideraba una buena opción la enseñanza abierta, considerando que se debían de impulsar nuevos métodos de enseñanza, como la enseñanza programada y la enseñanza abierta, con metodologías, materiales de trabajo e instalaciones diferentes a las tradicionales y adecuadas a estos nuevos sistemas.

En ese entonces, se había dado a conocer el Sistema de Instrucción Personalizada (PSI, por sus siglas en inglés) y se pensó en la posibilidad de implementarlo, para lo cual un grupo de profesores de las tres divisiones académicas que conforman a la Unidad Azcapotzalco (UAM-A), tomaron un taller, para determinar la factibilidad de desarrollar este sistema en esta unidad. Como consecuencia de este taller, los profesores de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería se interesaron en aplicarlo y desde el inicio de cursos se ofrecieron algunas asignaturas con este sistema, la finalidad de este sistema era, principalmente, modificar la estructura en el proceso de aprendizaje, para promover la



satisfacción personal y profesional, buscando además que fuera flexible y que permitiera que el alumno fuera autónomo.

El sistema que se implementó en la Unidad Azcapotzalco, fue denominado Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI). Originalmente se aplicó como fue planteado por Keller, en donde se tiene como directriz principal el aprendizaje individualizado dirigido por un docente y con apoyo de tutores; sin embargo con el tiempo y fue necesario hacerle algunos cambios a la propuesta original, para adaptarlo al sistema trimestral y, especialmente, al sistema de control escolar de la Universidad.

Este sistema tiene como objetivo que el estudiante se desarrolle académicamente, presentando un trabajo integral para poder acreditar una asignatura con la máxima calificación posible, actualmente es un sistema semiabierto de aprendizaje individualizado.

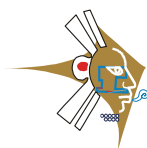
Contexto metodológico

El principal objetivo es establecer un sistema que asegure la calidad de la educación para dar respuesta rápida a las problemáticas existentes en nuestra sociedad, y que exigen de los egresados habilidades, aptitudes y actitudes, que se integran en las llamadas competencias profesionales.

La teoría cognitiva, plantea que el proceso enseñanza aprendizaje se debe de dar en un ambiente creativo y de innovación. Con esta orientación, el interés reside en favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos y creativos, para que posteriormente el estudiante se desarrolle con autonomía e independencia en su práctica profesional, con sus propias innovaciones.

Desde la perspectiva constructivista, la educación tiene como fin, lograr una formación integral en el individuo, donde considera que el aprendizaje a lo largo de la vida está basado en cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Básicamente, lo que debe de comprender un alumno es que debe de aprender a aprender, o sea, tener la capacidad de autonomía y responsabilidad con respecto a sus estudios.

Los fundamentos del SAI están basados en esa premisa: en el aprender a aprender, esto es, que el aprendizaje sea un proceso en el cual el estudiante construye y participa activamente con nuevas ideas, conceptos o conocimientos tomados de sus experiencias, presentes y pasadas.



En estos tiempos de grandes transformaciones, los actores del proceso educativo, deben de modificar los marcos de referencia y actuación, por lo que la necesidad de emprender nuevas acciones que contribuyan al nivel de nuevas exigencia han derivado en la implementación de este tipo de sistemas, en donde se promueve la búsqueda del conocimiento de un estudiante dentro de un marco de referencia bien definido, donde es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades para así poder consolidar sus aprendizajes de manera adecuada.

Por lo tanto, la enseñanza está centrada en el aprendizaje con un proceso de atención individualizada a los estudiantes, basada en la teoría del constructivismo: los estudiantes aprenden por experimentación, sin que exista una explicación de por medio, esto es, que un joven, tomando como base los conocimientos adquiridos previamente, realiza sus propias inferencias, descubrimientos y conclusiones.

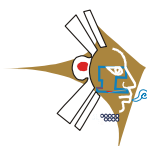
Este sistema busca una formación integral, de alta calidad mediante el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores de una manera equilibrada, generando un aprendizaje autónomo, considerando a los estudiantes como constructores de su propio proceso formativo.

Bajo este concepto, el docente no actúa como un profesor que enseña, sino como un facilitador del aprendizaje, cuya principal función es asegurarse que el estudiante está aprehendiendo el conocimiento en forma adecuada a través de una interacción continua con diferentes actividades, preguntas y problemas que estimulen el razonamiento y a la vez demuestren al docente lo que el estudiante ha comprendido hasta el momento, esto es, que el educando se ha apropiado de la información en el contexto correcto.

El presente trabajo plantea el sustento teórico y conceptual, de tipo pedagógico-didáctico, bajo el cual se asume la función del formador y del estudiante en la perspectiva del constructivismo; en donde la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un binomio y la función educativa se centra en el aprendizaje, orientada para que el estudiante sea el gestor de su propio proceso de aprendizaje con la guía expresa del formador.

El SAI, al igual que el PSI, tiene sus fundamentos en los siguientes postulados:

- El estudiante tiene su propio ritmo de trabajo.
- El programa del curso se debe de dividir en pequeñas unidades de conocimiento. La forma de trabajo permite que se alcance la máxima calificación en cada una de ellas.



- La relación entre docente y estudiante es de responsabilidad: se establece un contrato entre ambos, con la finalidad de establecer un compromiso moral en beneficio del estudiante.
- La colaboración de ayudantes para administrar el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental en las evaluaciones, la asignación de calificaciones, la asesoría y el buen ambiente para la socialización del propio proceso ya que apoyan y contribuyen al éxito del mismo.

Este proceso, en general, está centrado en el alumno, esto es, incluye entre sus cualidades instruccionales la flexibilidad y adaptabilidad de distintas situaciones de aprendizaje en las que tienen que integrarse estrategias que proporcionen control al alumno sobre el propio proceso de aprendizaje y le generen la interactividad necesaria para generar el diálogo en el proceso.

Un punto de relevancia en los sistemas de aprendizaje abiertos o semiabiertos, es la flexibilidad en la organización espacial y, sobre todo, temporal, de los cursos y programas, etc., para lo cual debe revolucionarse el control administrativo de la actividad educativa, esto es, el grado de libertad con que deben contar los estudiantes en el acceso, admisión, selección de cursos, control sobre el contenido y la estructura, así como en la elección del sistema de distribución de los temas y la acreditación.

Al igual que cualquier otro sistema de enseñanza aprendizaje, se deben de considerar los determinantes educativos como eje para el diseño del curso, o sea, se deben de considerar los objetivos de aprendizaje, contenidos y secuencia de los temas, estrategias para que el docente guíe de manera individual al alumno, así como la disposición de recursos y medios para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pueden ser diferentes entre los diferentes sistemas de enseñanza aprendizaje, para una misma asignatura.

El SAI, no cumple con todos los requisitos de los procesos abiertos, debido a que el tiempo permitido para concluir un curso no es el que necesita el estudiante, sino lo que dura un periodo escolar: un trimestre.

Los propósitos académicos del SAI, se pueden englobar en tres puntos: el aprendizaje debe de llevarse hasta un nivel de excelencia, se debe de desarrollar la autoestima del alumno y se debe formar al alumno para el trabajo independiente con el fin de enfrentar otros retos, en un lapso de tiempo determinado (trimestre lectivo).



El modelo de aprendizaje de excelencia supone que cualquier alumno es capaz de aprender completamente el contenido de diversos temas a la profundidad deseada cuando existen las condiciones pertinentes para su aprendizaje, sobre todo en el tiempo destinado al estudio.

En el SAI, el aprendizaje es guiado, para que sea de excelencia en el corto tiempo que se tiene para desarrollar un curso y se da mediante la participación activa del alumno. Los principios fundamentales que lo rigen son los siguientes (Martín-Lunas, 1991):

- Aprendizaje activo a ritmo propio, con una selección guiada de información definida previamente.
- Asesoría individualizada, en donde se dosifica, se integra y se articula el conocimiento
- Refuerzo positivo e inmediato para los resultados obtenidos por el alumno, ya que es un sistema con evaluación continua.

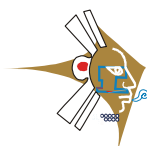
Este proceso se ve beneficiado cuando la actitud de los actores deja de ser pasiva y en su lugar aparece una actitud activa, responsable y abierta a las características del sistema. Vale la pena hacer énfasis que no solo el estudiante debe de modificar su actitud, sino también el docente, las autoridades, la administración y todas aquellas personas que están relacionadas con este proceso educativo.

El tiempo disponible para que un alumno apruebe un curso en el Sistema de Aprendizaje Individualizado, es un trimestre; en este tiempo, el alumno debe de cumplir con todos los requisitos y evaluaciones que le permitan acreditar el curso con una excelente calificación. En este caso, el aprendizaje es el producto del esfuerzo personal del alumno y de la interacción con el docente y el uso adecuado de los apoyos didácticos apropiados.

Desarrollo

En la época inicial del SAI, se implementó la propuesta original dada por Keller sin modificaciones. Esta propuesta consta de cinco postulados que favorecen el desarrollo de habilidades para obtener una profesionalización de excelencia.

El primero escollo que tuvo el SAI, fue de tipo administrativo escolar, debido al tiempo de vigencia de los cursos y a la rigidez en los periodos de inscripción a los ciclos escolares: en virtud de que la UAM adoptó la modalidad trimestral, hubo que extenderse a



dos trimestres el término de un curso normal en este sistema, contándolo como una sola inscripción, para tratar de coincidir con el primer postulado del PSI, aun así, se tuvieron serias dificultades con la administración y sobre todo con la vigencia escolar, por lo que se decidió que los cursos SAI deberían de tener la misma vigencia que los cursos tradicionales.

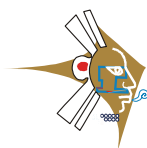
Se mantienen las características del plan Keller en el SAI, sin embargo se modifica en dos características importantes, el tiempo permitido para que un estudiante termine un curso y el horario restringido para que un estudiante asista a consultar dudas o presentar examen, al asignado por la administración. Lo anterior es debido a que el SAI se ha venido adecuando a las restricciones legislativas que impone la Legislación Universitaria aplicada en la UAM.

La Legislación Universitaria de la UAM indica que el trimestre consta de 11 semanas de clases, una semana de globales (semana 12) y una semana de entrega de actas (semana 13); posteriormente al periodo de entrega de actas, los alumnos se encuentran en periodo de descanso entre dos trimestres, en el cual preparan exámenes, en caso de ser necesario y presentan los trámites de reinscripción al siguiente trimestre.

En el SAI, el trimestre consta de 13 semanas de actividades de asesoría y evaluación continua. En lugar de tener un periodo de clases y luego uno de exámenes finales, en el SAI se van programando las evaluaciones conforme el alumno va acreditando la unidad anterior y se le va apoyando para que continúe con un ritmo tal que le permita concluir en el tiempo indicado.

En el sistema tradicional, el número de sesiones de clases por asignatura, depende del número de créditos asignados a ella: seis créditos implican dos sesiones de clase a la semana y nueve créditos significan tres sesiones de clase semanales; cada sesión con duración de hora y media. En este caso, tanto en el SAI como en el sistema tradicional, las sesiones están dedicadas a desarrollar el programa del curso y a efectuar las evaluaciones correspondientes.

Los cursos SAI, académicamente tienen el mismo peso en los historiales académicos de los estudiantes que los cursos en el sistema tradicional, sin embargo el trabajo, tanto para el docente como para el estudiante es mayor en el SAI que en el tradicional. En el caso de los cursos SAI, cada curso está a cargo de un profesor titular y, en ocasiones puede haber uno o más profesores ayudantes que colaboren con el primero en la atención a los alumnos. Aquí, la modalidad de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en la asesoría personalizada o grupal, del profesor hacia el estudiante o grupo de estudiantes,



con el objeto de inducirlos y orientarlos para el estudio del contenido de la u.e.a. (unidad de enseñanza-aprendizaje).

El número de cursos que se ofrecen en el SAI, ha variado con el tiempo, sin embargo, en los últimos años, ha venido incrementándose continuamente. Inicialmente, se ofrecieron solamente seis cursos, en el primer año de vigencia (1974-1975) (Marroquin, 2007). Para el 2008 se impartían 39 asignaturas diferentes generando un total de 55 grupos, cada uno de ellos con un promedio de 16 alumnos. En el 2009 decayó un poco la matrícula, debido a que se hicieron algunos ajustes administrativos, sin embargo, va incrementándose de nuevo.

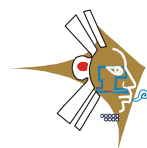
Actualmente, en este sistema se tiene un promedio de 25 profesores al trimestre, atendiendo aproximadamente a 700 alumnos inscritos, además de un grupo números de alumnos para examen de recuperación (examen que tienen derecho a presentar aquellos alumnos que ya no pueden cursar las asignaturas).

Las principales asignaturas que se imparten en este sistema, son aquellas que corresponden al Tronco General de las licenciaturas de ingeniería (matemáticas básicas, física básica teórica y experimental, química básica; programación básica y comprensión de textos) y algunas que corresponden al Tronco Básico Profesional.

Tomar cursos en el SAI es un trabajo arduo; los estudiantes que inscriben una asignatura en este sistema, en su mayoría, ya saben la cantidad de trabajo que implica estudiar y, en su mayoría, conscientemente se inscriben a él, sin embargo, aun así, existe un buen grupo de estudiantes que duda en continuar con el curso en este sistema por el trabajo que implica. Por otro lado, la administración y el profesorado de este sistema, está aprovechando la tecnología, en variadas formas, como son entrega de material, recepción de tarea y evaluaciones teóricas.

Los materiales (la guía, el texto y las evaluaciones) usados en las diferentes asignaturas, así como la infraestructura e instalaciones para este sistema y el ambiente que se genera, se ha visto, influyen en gran medida en el desempeño de los estudiantes, ya que tienen que propiciar que el alumno desee permanecer en el recinto, estudie, se supere y continúe trabajando, aunque el papel principal lo tiene la disposición que presentan el docente, el estudiantado y la administración escolar.

En el SAI las instalaciones propician una comunicación abierta entre el docente y el alumno, generando que si hay dudas en los temas de estudio, el alumno sea capaz de acercarse al profesor para despejar sus dudas.



La información necesaria para iniciar el curso, la metodología a seguir, las recomendaciones para concluir de manera óptima la asignatura, los materiales a utilizar se le dan o indican al alumno el “primer día de clases”. Por lo tanto, los alumnos tienen la obligación de asistir a la primera sesión del trimestre para recibir toda la información y los materiales para comenzar el curso, después es decisión de ellos acudir continuamente o a intervalos regulares, concientes del tiempo que tienen para acreditar la asignatura.

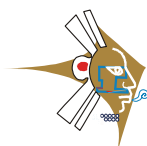
A lo largo del trimestre, el docente estará en las instalaciones del SAI, en el horario especificado para la asignatura, a disposición del alumno, para aclarar dudas, revisar ejercicios y autoevaluaciones y calificar evaluaciones.

Para que un docente este capacitado para impartir un curso en este sistema, debe de tener un conocer muy bien la materia a impartir, debe de tener una personalidad atenta, receptivo, responsable y estar dispuesto a resolver dudas. Un docente que vaya a participar dando cursos en el SAI, tiene que preparar durante el trimestre lectivo anterior, el material a utilizar, sobre todo las evaluaciones y autoevaluaciones, debido a que estas deben de modificarse continuamente.

Los fundamentos del SAI indican que un estudiante debe de avanzar a su propio paso, sin embargo, al ser muy corto el periodo escolar, no puede mantenerse esta premisa y provoca que el educando trabaje intensamente, beneficioso para el debido a que obtiene un desarrollo académico de alto nivel. Se recomienda que en el SAI lleven solamente hasta dos materias, debido a que el trabajo que conlleva estar inscrito en una asignatura en el SAI es doblemente mayor en comparación con el trabajo a desarrollar en una asignatura en curso tradicional. Cada estudiante en la UAM-A tiene derecho a una carga trimestral máxima de 45 créditos, esto implica entre 5 y 7 asignaturas al trimestre.

Cada curso SAI, contempla entre seis y ocho evaluaciones parciales y de una a dos evaluaciones de integración; para que un estudiante acredite la asignatura, es necesario que cumpla con todas y cada una de estas evaluaciones, para lo cual va a realizar ejercicios, trabajos, tareas o lecturas y como es un compromiso mutuo, el docente va a estar en cada paso del estudiante, apoyándolo, explicándole, resolviendo dudas y motivándolo para que se den los resultados óptimos del sistema.

Las características positivas de este sistema son: la alta preparación académica con que egresan de estos cursos los alumnos, la disciplina, los hábitos de estudio, la confianza en si mismos, perfeccionamiento en la expresión oral y escrita, entre otras cosas. Lo anterior se debe a que, primeramente, tienen que estudiar por su cuenta, si no son



disciplinados, no van a concluir a tiempo con el curso, así mismo si tienen buenos hábitos de estudio; por otro lado, el hecho de estar en continuo trato con el profesor, hablando directamente con él, entregándole sus trabajos, tareas o ejercicios, permitiéndole que mejore su forma de expresarse y que aumente su confianza, ya que al interactuar, de manera individual, con el profesor permite detectar sus dificultades de aprendizaje, sin sentirse agredido o avergonzado con sus compañeros.

Al igual que todo proceso, en este también se presentan efectos negativos; el principal, es que una gran parte de los estudiantes no concluye el curso en el periodo estipulado, sobre todo aquellos alumnos que presentan algunas deficiencias en conocimientos previos. Otro efecto negativo es el incremento en la estrés y la angustia del estudiante a terminar oportunamente una asignatura, lo cual, en la mayoría de las veces, provoca desde un retraso en la acreditación de la materia hasta una desmotivación para concluir la materia o llevar alguna otra asignatura en este sistema.

Para minimizar estos efectos negativos, la administración del SAI, por la intervención de los docentes que regularmente se encuentran asignados a este sistema, ha adoptado algunas acciones remediales, las cuales consideran que van a permitir el desarrollo del alumno sin que este sufra una presión mayor:

- “Alargar” en lo más posible el tiempo que tienen los alumnos para concluir las evaluaciones de las diferentes unidades, esto es, en lugar de terminar en la semana 11 del trimestre, se alarga hasta la semana 13; aunque esto genere un desgaste mayor para los docentes que ofrecen cursos en el SAI, ellos prefieren esta situación, antes de desanimar al alumno.
- Establecer un cierto porcentaje, estimado entre el 80 y 90% de las unidades aprobadas (todas ellas con un calificación de 10) como mínimo, para permitir que el alumno apruebe la asignatura, asignando calificaciones menores, como pueden ser S (seis) o B (ocho), según el porcentaje. Aquel alumno que cumple con todas sus evaluaciones adquiere una calificación de MB (diez).
- Aceptar alumnos que por diversas razones, no han acreditado la asignatura y ya no tienen derecho a inscribirse al curso tanto en el sistema tradicional como en el SAI; asesorándolos y trabajando con ellos, como si fueran alumnos inscritos al curso, preparándolos para el examen de recuperación.



- Generar cursos especiales, en asignaturas específicas para estudiantes en cuarta y quinta oportunidad, sin derecho a inscribirse a curso.

En el caso de que un estudiante no concluya el curso, esto es, no concluya con el número de evaluaciones estipuladas tiene derecho a acreditar la asignatura en el examen de recuperación correspondiente a ese trimestre, para tal fin, continua trabajando con el docente durante el inter-trimestre, hasta que concluya con sus evaluaciones, lo cual puede ocurrir antes de la fecha del examen de recuperación, con un compromiso de parte del docente, de asentar la calificación en el acta correspondiente, en el momento indicado.

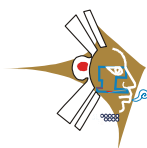
El SAI presenta ventajas para aquellos alumnos que desean avanzar rápidamente, al permitir que aquel alumno que, por alguna razón, ya tiene los conocimientos de la asignatura o tiene muy buenos hábitos de estudio continúe con los temas de otra asignatura, sin problemas, avance más rápido pudiendo concluir dos cursos secuenciales en un mismo trimestre, una de las calificaciones se asienta en el acta global y la otra en el examen de recuperación.

Conclusiones

El sistema de aprendizaje semiabierto que ha venido desarrollando la UAMA, es un proceso en el cual los estudiantes tienen que trabajar mucho, sin embargo la experiencia ha permitido constatar que aquella persona que cursa una asignatura en este sistema, solicita inscribirse en otras materias bajo este mismo sistema, debido a que aprende a estudiar y a desarrollarse por si mismo. Y esto se puede constatar en la cantidad de inscripciones que se tienen en un año, que progresivamente ha ido en aumento (figura 1), conforme se mueve la matrícula en la Unidad.

Este proceso de aprendizaje, se puede considerar como muy arduo para los estudiantes, debido a que tienen que acotarse al tiempo reglamentario del curso. Si bien este sistema permite que los estudiantes se desarrollen con excelencia, también es cierto que puede crear un sentimiento de angustia en aquellos alumnos que traen deficiencia académica. Esta angustia se puede minimizar a través de la relación docente-alumno, que es una de las premisas propuestas por Keller.

La relación entre las personas ha permitido el avance de la humanidad; en el SAI es fundamental que la relación entre los actores del sistema sea de confianza, respeto y



honestidad, para que el alumno pueda avanzar y no sienta que la presión a la que se le está sometiendo es un impedimento para terminar un curso.

Si bien es cierto que el SAI comenzó como una réplica del Sistema de Instrucción Personalizada propuesto por Keller, las características propias de este sistema lo han convertido en una modalidad de enseñanza propia y que a través de estos 34 años de aplicación se ha venido consolidando, obteniendo resultados significativos en el aprovechamiento de los alumnos, como son:

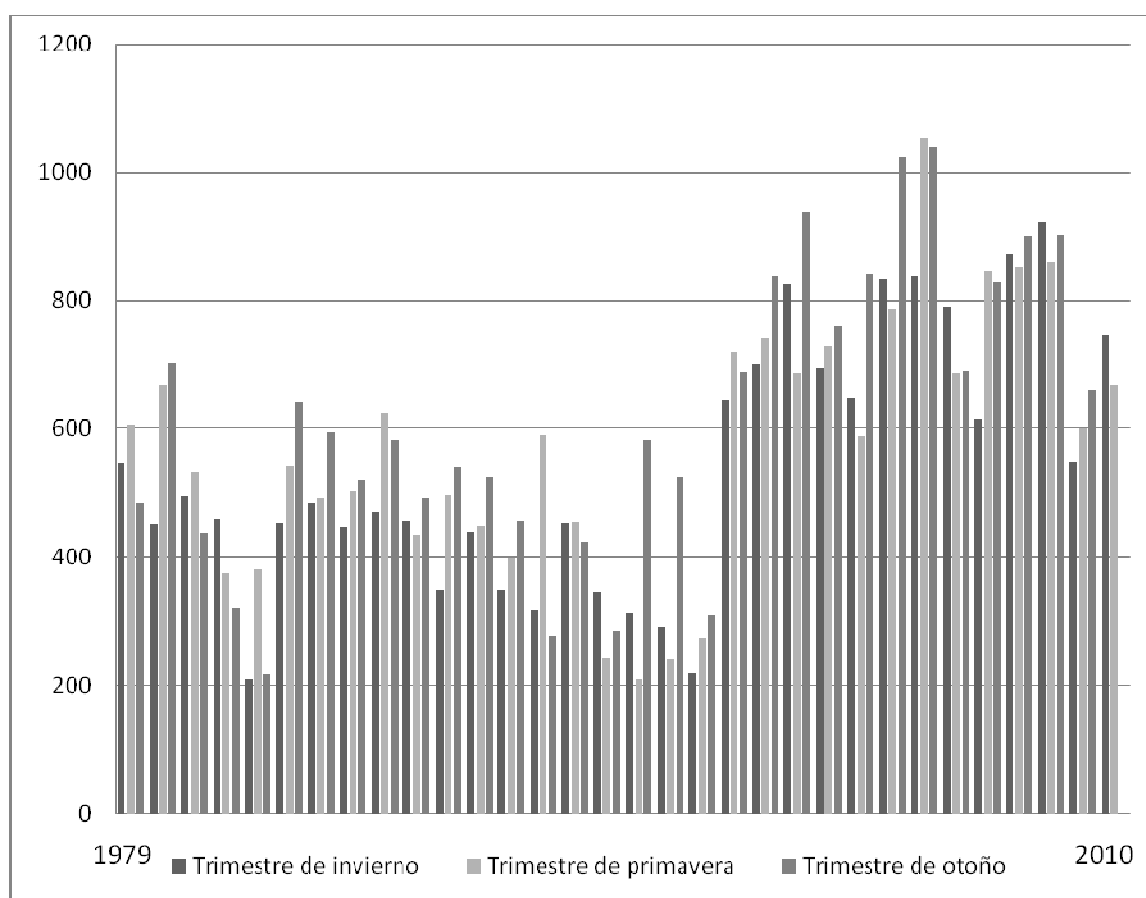
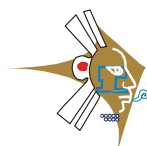


Figura 1. Inscripciones al SAI en los tres trimestres lectivos que se tienen al año, desde 1979 hasta el trimestre de primavera del 2010.

En el SAI se busca desarrollar capacidades genéricas y específicas (Tuning, 2003), debido a que está basado la superación del estudiante, es decir, el proceso de aprendizaje que genera y construye gira en torno al estudiante, y deja en un segundo plano las actividades del docente. Los alumnos que llevan un curso en SAI adquieren diversas



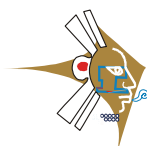
habilidades y un aprendizaje más completo y detallado, con un mayor dominio de los diferentes temas y con la profundidad adecuada. Entre las habilidades adquiridas están: mejoramiento de la expresión oral y escrita, independencia en el estudio, capacidad de relacionarse con facilidad, seguridad en sí mismos, autoestima muy alta y enfrentan retos detectando los puntos clave para solucionar los problemas, además de los conocimientos de la asignatura.

En el Sistema de Aprendizaje Individualizado se busca la excelencia en el aprendizaje de cada uno de los temas, es decir, se deben de alcanzar completamente los objetivos señalados, así como desarrollar habilidades específicas según la uea de que se trate, con el fin de crear en el alumno un sentimiento de autosatisfacción por el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos.

Actualmente, las autoridades de la UAM-A, están apoyando fuertemente a este sistema de aprendizaje, debido a que consideran que todos los alumnos que egresan de alguna de las licenciaturas de esta institución deberían acreditar al menos una uea en este sistema, con el fin de que presenten en conjunto las habilidades antes mencionadas.

Bibliografía

- Koen, B.; Himmelblau, D.; Jensen, P.; Roth, Ch. "The Keller Plan: A Successful Experiment in Engineering Education". Engineering Education, pp 280-284, february 1985.
- López, R.; González, O. M.; Casillas, M. A. "Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años". Tomo I, pp 29-88, UAM, 2000.
- Marroquín, E.; Grabinsky, J.; González, M.C.; Bastián, M. "El sistema de aprendizaje individualizado en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco". Pp 1-10, UAM, 2007.
- Martín Lunas, A. "Eficiencia en el Aprendizaje: Una Experiencia", Universidad Futura, Vol. 3 No. 8 y 9, pp 119-124, UAM Invierno 1991.
- Tuning Educational Structures in Europe. Informe final (Fase uno) 2003. Consultada por ultima vez el 29 de marzo de 2010, de la URL http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1





Propuesta para el tratamiento del Eje Transversal Innovación Académica del Modelo Educativo de la UANL¹

[REGRESAR](#)

*Autores**

María del Roble Obando Rodríguez

María Mirna Granat Ramos

Resumen

La Universidad Autónoma de Nuevo León, se encuentra enfrascada desde el 2007, en la elaboración y perfeccionamiento de un nuevo Modelo Educativo, conforme a los requisitos actuales, que procura una mejora continua, con una misión y visión enmarcada en una educación de calidad con compromiso social, dentro del Plan de Desarrollo Institucional. Sustenta su ejecución en políticas y estrategias institucionales, apoyándose en 3 ejes rectores, siendo éstos; 1. Ejes Estructuradores; a) educación centrada en el aprendizaje, b) educación basada en competencias, 2. Eje operativo; a) flexibilidad curricular y de los procesos educativos, 3. Ejes transversales; a) internacionalización, b) innovación académica. Como parte de dichas estrategias la Dirección de Estudios de Posgrado se dio a la tarea de desarrollar los **Lineamientos para una adecuada orientación del proceso de reforma de los Programas Educativos de Posgrado (LOPRPEP)**, que permitan la implementación del citado modelo. De esta forma, es posible facilitar el proceso de incorporación a los programas de especialización, maestrías y doctorados del Sistema General de Posgrado, la capacitación de profesores, administrativos y directivos responsables de los programas. De ahí que el presente trabajo tiene como *objetivo* exponer los criterios, estrategias y acciones que pueden facilitar la operatividad del eje transversal: Innovación Académica en el citado nivel educativo.

Palabras clave: Modelo Educativo, Eje transversal, Innovación Académica.

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León.

* María del Roble Obando Rodríguez, Maestra en Enseñanza Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Ciencias de la Comunicación. maroba215@hotmail.com

María Mirna Granat Ramos, Doctora en Ciencias de la Comunicación Social. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Ciencias de la Comunicación. mirnagranat@yahoo.com.mx

Abstract

The Autonomous University of Nuevo León, is embroiled since 2007 in the development and refinement of a new educational model, according to current requirements, which seeks continuous improvement, with a mission and vision framed by an education of quality and social commitment, within the Institutional Development Plan. Supports its implementation in policy and institutional strategies, based on 3 main axes, these being: 1.- structuring axes: a) education focused on learning , b) competency-based education, operating Axis 2.- a) curricular flexibility and educational processes, 3.- Transverse axes: a) globalization, b) academic innovation. As part of these strategies the Graduate Division took on the task of developing guidelines for proper orientation of the reform process of the Graduate Education Programs (LOPRPEP), permitting the implementation of that model. Thus, it is possible to facilitate the process of incorporation into the specialized programs, masters and doctorate from the General System of Postgraduate, Training of teachers, administrators and managers responsible for programs. These guidelines are based so much on the established on the Educational Model and Academic Model of postgraduate of the university, and in their social role and mission. Hence, this study aims to present the criteria, strategies and actions that can facilitate the transverse axis operation: Academic Innovation in the mentioned educational level.

Key words: Educational Model, transverse axis, Academic Innovation.

Introducción

Es indiscutible que la formación del estudiante universitario requiere de profundos cambios. El modelo de Universidad alejado de los cambios sociales y las nuevas exigencias de la sociedad, se ha quedado obsoleto (Herrán, et. al., 2009). La globalización de la economía, la presencia de los nuevos modos de comunicación, el incremento progresivo de las nuevas tecnologías de la información, tiene una serie de repercusiones sobre la organización y gestión de los nuevos modelos educativos en las Universidades de todo el mundo.

La Educación tiene el gran desafío de participar en la formación de seres humanos armónicos que puedan contribuir al desarrollo de la sociedad con responsabilidad y altruismo, mediante variadas influencias educativas en todos los niveles de educación. De este modo la reflexión y la investigación sobre la realidad educativa, que conducen a innovar en la didáctica, en el perfeccionamiento curricular, a luchar por mayor pertinencia de la formación ante la sociedad y que influya hacer crecer como ser humano a cada individuo en particular, constituyen tareas altas de la responsabilidad de los docentes. (Ruiz, et. al., 2008)



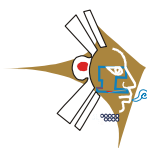
Es este escenario de cambio constante, el que justifica y propicia la necesidad de un movimiento en torno a reformar los planes y programas de estudios de las instituciones educativas de Educación Superior, que vaya más allá de la mejora en los contenidos, recursos o actividades de enseñanza y aprendizaje, las demandas de la época actual requieren la reconceptualización de la función, misión y responsabilidad de la Educación Superior como espacio fundamental para la formación del hombre nuevo. Por esta razón se torna absolutamente necesario retomar con toda la fortaleza posible las posiciones que fundamentan el carácter eminentemente humano de los procesos educativos (Torres et. al., 2010).

Es indispensable sustentar su desarrollo en procesos de mejora continua que contengan la innovación como aspecto esencial, de otra manera sería difícil contar con un orden y orientación hacia una planeación estratégica que entre otras cosas nos lleve a un Modelo Educativo pertinente, que asegure el cumplimiento de los planes de desarrollo institucional respectivo, encaminado a alcanzar niveles superiores de consolidación. Uno de los desafíos que la sociedad retoma con fuerza hoy como exigencia al sistema educativo y a los profesores es el desarrollo del potencial creativo, al igual como se hace con la memoria u otras facultades del ser humano.(Herrán, et. al., 2009).

Las autoras del presente trabajo consideran de relevancia el establecer los elementos fundamentales para desarrollar el eje transversal Innovación Académica, que permita facilitar la formación integral de los estudiantes en su proceso formativo dentro de la universidad, fundamentalmente se tiene como objetivo exponer los criterios, estrategias y acciones que faciliten la operatividad del mismo, en los programas educativos del Posgrado en la UANL, que faciliten el proceso de incorporación a los programas de especialización, maestrías y doctorados del Sistema General de Posgrado, la capacitación de profesores, administrativos y directivos responsables de los programas.

Desarrollo

Hoy es inminente formar profesionales, con alto sentido humano y competente en su esfera de desarrollo profesional. Se hace evidente la transformación de los diferentes procesos de gestión, en particular el relativo al ámbito educativo para ello se requieren nuevas formas de gestión, capacitación y desarrollo, que propicien el uso efectivo de los recursos humanos y materiales, que fortalezcan el potencial creativo e intelectual de los docentes.



En tiempos de cambios, es natural que las acciones asociadas a éstos adquieran singular importancia, prueba de ello es el hecho de que para la Unión Europea, la **innovación** representa uno de los cuatro pilares básicos sobre los que descansa su nueva política educativa, siendo los tres restantes: investigación, educación y formación. En correspondencia con ideas expresadas por Tejada (2005), diríamos que en el *presente* una cosa es bien cierta: el cambio es inevitable. Con esta expresión queremos enfatizar la importancia que hoy tiene el cambio, sin lugar a dudas, tendrá amplias repercusiones en el futuro.

La Dirección de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Nuevo León, emprendió la tarea de desarrollar los Lineamientos para una adecuada orientación del proceso de reforma de los Programas Educativos de Posgrado LOPRPEP, que permitan la implementación del Modelo Educativo y Académico, en la actualización, adecuación o rediseño de los planes y programas o llamados programas educativos.

Exigencias a la educación superior contemporánea

Con la llegada de la globalización y la era de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, el final del siglo XX e inicio del XXI está representado por grandes transformaciones; sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, necesarias para responder a un nuevo mundo compuesto por una aldea única con nuevos requerimientos, necesarios para poder responder a las necesidades y fundamentales del ser humano.

Los cambios están ocurriendo en todos los campos de la vida humana; en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, los modos de producción, el manejo de la información y el conocimiento, la organización en bloques socio-económico-políticos de países, que buscan hacer un frente común en la competencia internacional, inmersa en una comunidad mundial cada vez más interdependiente, la sociedad mexicana vive, a su vez, un proceso de transición en todos los órdenes: económico, político, social y cultural. El cambio debe implicar necesariamente a todos, pero aún no se ha dado de manera homogénea en los distintos ámbitos de la sociedad (ANUIES, 2000).

El panorama mundial hoy no es halagador, en la mayoría de los países está presente la crisis, tenemos un mundo más polarizado entre países muy ricos y países con una profunda inequidad social, sólo a través de la educación podremos intentar mejorar las condiciones y estilo de vida de la sociedad. Prácticamente estamos en un necesario proceso



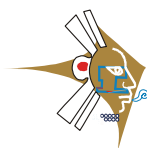
de cambio permanente, constante y acelerado, afectando la vida de cada uno de nosotros, hay hoy nuevas y apremiantes necesidades: laborales y humanas, para responder a este nuevo orden mundial, donde está presente la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías, las redes sociales, llevando al quehacer educativo a buscar innovaciones continuas, con una mayor dimensión intelectual, social, en una sociedad, más participativa.

La Educación superior en este nuevo siglo ha de desarrollarse, aprovechando estas nuevas herramientas; Internet, acceso a bases de datos, redes sociales, blogs, educación a distancia, redes virtuales, intercambio educativo, flexibilidad en el proceso de formación, entre otros, el impacto de las instituciones de educación superior hoy será mejor, más si se aprovecha la interacción entre las comunidades académicas.

Es entonces que la Innovación Académica adquiere una función importante para la creación de propuestas de mejora en los programas educativos de los Posgrados de la UANL. La UNESCO pone de manifiesto la necesidad de un nuevo modelo educativo en la enseñanza superior, en respuesta a las transformaciones que caracterizan a la sociedad actual y el papel fundamental que adquiere el conocimiento, por consiguiente, las Instituciones de Educación Superior, conciben que este nuevo modelo: [...] debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. (ANUIES, 2000).

Son muchas las universidades que están desarrollando cambios sustanciales en sus programas educativos, cuyos trabajos se centran en la aplicación de la creatividad y la innovación, La Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene un Modelo Educativo que incide en la reforma curricular de sus planes y programas de estudio de todos sus niveles educativos; nivel medio superior y superior. Cuenta con un Modelo Académico así como los Lineamientos para una adecuada orientación del proceso de reforma de los Programas Educativos de Posgrado.

Dentro del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2007-2012, se logró consolidar la conclusión del Modelo Educativo y los Modelos Académicos asociados a éste. Uno de los propósitos de dicho plan es; contribuir desde el ámbito institucional a la construcción del Sistema Nacional de bachillerato y de un sistema de educación superior abierto, flexible e



innovador, que responda con mayor oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas de desarrollo social y económico del país, así como hacer realidad la Visión 2020 del sistema de educación superior; licenciatura y posgrado, formulada por ANUIES.

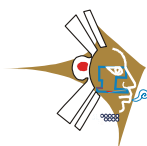
Es importante para toda Institución educativa un principio fundamental, que es el del cambio permanente, por tal motivo es que la UANL está llevando a cabo un proceso de reforma a fin de poder competir con las universidades del resto del mundo. Entendiendo por Reforma como un cambio a gran escala que afecta la política educativa, los objetos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo.

Si partimos del punto en que el aprendizaje ocurre y se construye en un proceso interactivo entre alumnos, profesores, contenidos, medios de distribución e interacciones con el mundo real, reiteramos que justamente son las interacciones pedagógicas, no los medios que se usan, las que promueven dicho aprendizaje.

Por todo ello es que la Innovación académica representa una de las claves para darle efectividad hoy en día a los planes y programas del Posgrado de la UANL, pues en ella convergen no sólo la totalidad de los ejes rectores; 1. **Ejes Estructuradores**; a) educación centrada en el aprendizaje, b) educación basada en competencias, 2. **Eje operativo**; a) flexibilidad curricular y de los procesos educativos, 3. **Ejes transversales**; a) internacionalización, b) innovación académica, sino las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información, así como una presencia fuerte de la teoría pedagógica, bajo ese intercambio e interacción intencionada y necesaria en todo proceso educativo.

Tomando como base el documento la Innovación Académica de UANL se comprende que “La Innovación implica la transformación reflexionada y planeada de los contenidos, métodos, prácticas y medios de socialización del saber; modificando, al mismo tiempo, las formas de gestión y organización institucional, la actividad del docente, el rol del estudiante y las técnicas de evaluación” (ANUIES, 2003).

Por otra parte, la Innovación Académica es un eje transversal para la gestión de saberes en la universidad, por ello se ha de tener siempre presente que su presencia debe verse reflejada en el resto de los ejes y en los contenidos de cada uno de los Programas de la Reforma Curricular, sirviendo por tanto de soporte por medio de acciones y estrategias encaminadas a lograr la formación integral de nuestros estudiantes, a través de la creación de ambientes amigables de aprendizaje.



La innovación académica. Eje fundamental en la formación

Se comparte lo expuesto por el Grupo de Educación Superior al expresar que: “La incorporación en el sistema de Educación superior de un nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y que brinda atención al desarrollo humano integral del estudiante, a la formación en valores y a la disciplina intelectual” (ANUIES, 2003).

La innovación en la enseñanza significa acompañamiento, mediación coparticipación en la construcción de conocimientos. Implica: un proceso planificado, una construcción conjunta, una tarea creativa, una práctica sujeta al aprendizaje. La innovación se concibe como un elemento fundamental para la introducción de sistemas, logro de la calidad en los procesos educativos, el desarrollo de la reforma educativa, pero sin cambiar sustancialmente su estructura, su finalidad.

También se comprende como un conjunto de dinámicas explícitas que pretenden desarrollar; ideas, concepciones, metas contenidos y prácticas escolares en alguna dimensión renovadora. (Modelo Educativo UANL), que implica; proceso, movilidad, cambio, transformación.

Las principales características de la Innovación Académica son:

- a) Promueve la investigación
- b) Concibe a la universidad como plataforma y motor de creación, adquisición, administración y socialización del conocimiento.
- c) Origina nuevas prácticas y proyectos que fortalecen la formación integral de los estudiantes y la formación y actualización del personal académico
- d)) Promueve la construcción de redes de comunicación entre la comunidad académica y la sociedad local- global.
- e) Propicia la coordinación de modalidades alternativas de aprendizaje, en particular la educación a distancia, con especial énfasis en el uso de la tecnología educativa
- f) Potencia el desarrollo integral del estudiante
- g) Aporta criterios e instrumentos para mejorar la calidad educativa.

De lo expuesto anteriormente se infiere que la innovación en el proceso de aprendizaje es un concepto con diversas dimensiones: significativo (comprensión, aplicabilidad, beneficio) autogestivo, integral y metacognitivo. Por lo anterior se asume



que la Innovación Académica es considerada un Sistema de Gestión integrado, es decir, una combinación de procedimientos y procesos usados dentro de una comunidad educativa para implementar y mejorar las prácticas y políticas de su organización.

Directrices en la innovación en acción

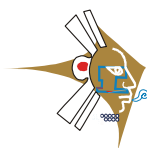
El uso de las nuevas tecnologías, las instituciones de educación superior han tenido que recrear los escenarios en los que se aplica todo sistema educativo, producto del intercambio de ideas a nivel global surge una visión y un nuevo paradigma de formación, las modalidades alternativa de educación abierta y a distancia, que aunque ya se venía dando de un tiempo acá, ya en esta nueva etapa, se aprovechan acertadamente las nuevas tecnologías.

En base a los avances desarrollados en universidades extranjeras, se modifica la definición del crédito, así como la proporción teoría- práctica, aspecto importante, a contemplar y así poder lograr la generación de cambios sustanciales e innovadores en la formación integral de los estudiantes, entre otras cuestiones como; la diversificación de las experiencias de aprendizaje, cambios en las concepciones y técnicas de evaluación, abordaje interdisciplinario de los problemas, desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas, que fomente la creatividad, iniciativa, espíritu crítico. Las cuales serán el punto de partida para el desarrollo de la Innovación Académica y el punto de encuentro con el resto de los ejes establecidos en el Modelo Educativo de la UANL.

El capital humano, que incluye entre otras cuestiones, la capacidad de aprendizaje y reaprendizaje de las personas, es la mayor fuente de riqueza dentro de la sociedad del conocimiento, la erudición deja de tener peso frente a las ventajas del conocimiento compartido y sus aplicaciones tecnológicas. El aprendizaje continuo, se constituye en atributo importante y permanente para la competitividad en el mercado.

Factores claves del proceso innovador

El proceso innovador se apoya en una serie de factores claves, con los cuales se pretende impulsar el rediseño de los programas educativos para el Posgrado, requiriendo de la innovación académica, por ser uno de los ejes contemplados en el modelo educativo UANL, a continuación se describen:



1. Factor Tiempo; la enseñanza asincrónica libera al estudiante de los imperativos del tiempo.
2. Espacio.- El estudiante puede participar en la enseñanza sin necesidad de estar presente en el espacio universitario.
3. Relaciones; Evoluciona a un modelo más horizontal, se redefinen los papeles (roles) en el cual hay una interacción como grupo y donde el estudiante ha de ser adaptable.
4. Información / Conocimiento; El objeto de la educación hoy es aprender a adquirir información, conforme a sus necesidades, a evaluarla y a transformarla en conocimientos a través del proceso relacional.
5. Mercado; La educación se abre al mercado mundial donde la lengua viene a ser una de las limitaciones de la expansión.
6. Competencia/Colaboración; La mundialización del mercado intensifica la competencia en las empresas de la educación, paralelamente la colaboración y las alianzas serán base para el cambio.
7. Evaluación; Surge la evaluación del proceso en el que se integrarán factores a la educación del nuevo profesional: capacidad de investigación, de adaptación, de comunicación, de colaboración.

Acciones de la Innovación Académica en la práctica educativa universitaria

Aunque la innovación es sólo uno de los ejes del Modelo Educativo UANL, su presencia es clave en el éxito de la reforma curricular, en particular en; la adecuación, actualización o rediseño, de los programas educativos de los Posgrados, siendo algunas; considerar el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas del estudiante, desarrollar un nuevo paradigma de formación basado en la investigación y la innovación, que fomente las distintas modalidades de formación donde se genere y aplique el conocimiento.

Es importante fomentar un enfoque innovador en el diseño curricular, donde se reconozca y valore el trabajo real del estudiante a través de un sistema de créditos que sean transferibles y acumulables, permitiendo una mayor flexibilidad en los procesos de



aprendizaje, integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo.

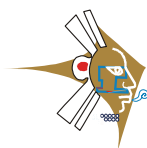
Promover el reconocimiento de las prácticas académicas innovadoras de la institución, a fin de que puedas servir de ejemplo, cambiar la concepción y las estrategias de evaluación, desarrollar la participación activa de los Posgrados de la UANL, en redes nacionales e internacionales de Innovación Académica, donde se fomente la creatividad, iniciativa, espíritu crítico y responsabilidad social.

Las formas de aplicación de (la innovación académica) son diversas, sea desde el uso y aplicación de las TIC, o porque no por medio de actividades puntuales en torno a la aplicación de la creatividad: redes educativas, redes de vinculación social, bancos de datos, redes de cooperación, entre otros.

Algunos posibles escenarios donde está presente la innovación académica son: Organización de eventos académicos como; coloquios, reuniones nacionales de expertos en alguna temática puntual, diplomados, ciclos de Conferencias, intercambios académicos, entre otros.

Todo programa educativo debe establecer como el eje rector de Innovación académica impacta en su operación. A continuación se describen algunos ejemplos a considerar para la creación de los criterios, estrategias y acciones que pueden facilitar la operatividad de dicho eje:

1. Laboratorio de recursos didácticos para el aprendizaje de la UANL, que tiene como objetivo de ser un espacio para crear y reflexionar sobre alternativas didácticas innovadoras que respondan a las necesidades de los docentes para adaptarse a nuevos y complejos escenarios educativos. Dentro del catálogo de productos y servicios para la enseñanza, cuenta con; consultoría pedagógica, Uso de tecnologías aplicadas a la educación, investigación educativa, investigación en tecnología educativa.
2. Un curso impartido cara a cara que incorpora el verdadero trabajo en equipo y el descubrimiento por investigación como actividades pedagógicas, es una modalidad presencial pero considerada alternativa al proponer esquemas interactivos que faciliten y promuevan el aprendizaje.
3. Comunidades de aprendizaje compuesta por redes académicas en torno a un objetivo común, sea para una investigación puntual, para intercambio de conocimiento, cómo vínculo social/académico, entre otros. Todo ello con el fin de



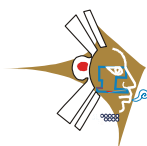
crear ambientes de aprendizaje virtuales/presenciales, en forma colaborativa y solidaria. Considerar los elementos del proceso educativo desde la modalidad alternativa (Comunidad de Aprendizaje).

4. Redes de Cooperación de Intercambio, que permitan la conjunción de todos los ejes en un objetivo común, la generación del conocimiento y la formación integral del estudiante. Podemos asegurar que la red de cooperación de intercambio es una propuesta innovadora en la que se contempla; impartición conjunta de programas curriculares (mega universidades, con IES nacionales y del extranjero), proyectos asociados de investigación (cooperación para el desarrollo de conocimientos entre IES afines, nacionales e internacionales), usufructo de bibliotecas virtual nacional (SBV), coparticipación con IES nacionales en el mantenimiento de portales educativos con especialidad u objeto de estudio.

5. Red de Vinculación Social, que posible extender líneas hacia el exterior y enlazar a las IES, la mayoría de las veces, con agrupaciones y asociaciones extrauniversitarias. Comunidades de conocimiento, organizaciones no gubernamentales (ONG's), entre otros.

6. Modelo de Aprendizaje Distribuido. El modelo de aprendizaje distribuido (MAD), que utiliza diversos recursos tecnológicos mediante el cual es posible constituir una oferta flexible, innovadora y actualizada en la ES. El MAD además de integra la interacción de varios medios articulando todo ello a los principios del aprendizaje colaborativo y por descubrimiento. (Desplaza su centro de atención del maestro y su enseñanza al estudiante y el aprendizaje), este aparece en el documento de ANUIES. 2003 como una excelente base para darle forma a la reforma curricular desde la plataforma innovadora.

Además, incorpora al proceso educativo; documentos hipertexto, multimedia, videoconferencias, servicio de video digital, procedimiento de animación, acceso remoto a instrumentación científica y cualquier otro método creativo de enseñanza. El MAD es activo en cualquier de sus formas de aprendizaje; aula remota, sistema basado en el estudio independiente y trabajo en red y multimedia.



Propuestas para la Innovación en la educación con el uso de las TIC

En el proceso educativo convergen: la historia, los medios y materiales, las relaciones, el contexto la formación de los docentes, los ambientes de aprendizaje. La Investigación educativa permite generar cambios sustanciales en la práctica, hacer real el paradigma centrado en el aprendizaje, que sean sólidos, autogestivos, críticos, significativos, integrales que tanto alumnos como docentes vivan la construcción del conocimiento.

Uno de los pilares clave en la innovación es el uso de las tecnologías de comunicación e información, también la conformación de redes temáticas de colaboración, tanto nacionales como internacionales, encaminado al mejoramiento para el mejoramiento de la docencia, la investigación, la extensión de los servicios, la difusión de la cultura y la gestión institucional.

Se requiere que cada institución diseñe un Programa institucional de Planeación e investigación tecnológica que le permita implementar e integrar el uso de las TIC en su currículo, con la misión de desarrollar, identificar y socializar modelos innovadores para cubrir las necesidades de formación profesional, investigación y comunicación en todas las dimensiones de la vida escolar: sociales, éticas y culturales a través de un uso responsable, donde se desarrolle creatividad, y construyan aprendizajes en conjunto con otros

Por otro lado, cobra esencial importancia en las IES trabajar en redes; red educativa, red administrativa, red e investigación, red de cooperación e intercambio, red de vinculación social. Donde la red educativa se compone de; plataforma tecnológica, ambientes de aprendizaje, programas instruccionales.

En la siguiente tabla se presenta la **Propuesta del eje rector Innovación Académica** para la operación de los programas educativos del Posgrado en la UANL.

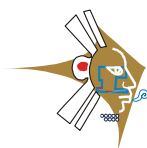
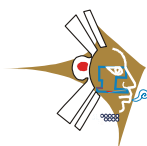
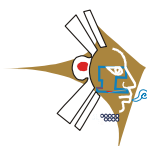


Tabla 1. Propuesta para el tratamiento del Eje Transversal Innovación
Académica del Modelo Educativo de la UANL

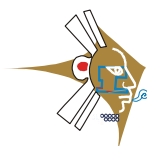
Criterio	Estrategia	Acciones
INVESTIGACIÓN EN LÍNEAS DE GENERACIÓN Y MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	<p>Incorporación de la experiencia y el capital intelectual, a través de un enfoque innovador en los Programas Educativos del Posgrado. Deberán funcionar de manera tal que existan una alta garantía en su desempeño hacia la contribución del conocimiento.</p> <p>Consolidación de los programas de maestría, especialización y doctorado, estableciendo distintas modalidades de formación y su particular manera de generar y aplicar el conocimiento.</p> <p>Integración del uso de las TIC's que permitan desarrollar, identificar y socializar la innovación académica.</p>	<p>- Potenciar la Investigación y Desarrollo a nivel local, nacional e internacional a través de convenios de colaboración.</p> <p>Desarrollar la búsqueda de nuevas tecnologías e innovación</p> <p>Dirección de tesis,</p> <p>- Publicar los resultados de investigación o divulgación de las mismas</p> <p>Aumentar la participación en encuentros académicos.</p> <p>- Articular de la investigación con la academia, desarrollo de las líneas de generación y /o movilización del conocimiento.</p> <p>- Desarrollar de redes de colaboración.</p>
FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES Y PERSONAL ACADÉMICO.	<p>Creación de Comunidades profesionales de Aprendizaje.</p> <p>Participación en proyectos de Investigación y/o desarrollo.</p> <p>Participación en el desarrollo de la productividad académica a través del trabajo colaborativo en:</p> <p>Participación en tesis, la publicación de resultados de investigación y la articulación de la investigación con la docencia.</p>	<p>En los Programas Educativos en el Posgrado una vez analizada la matriz de fortalezas y debilidades de cada una de las categorías del Plan de Desarrollo, estos deberán evidenciar la manera mediante la cual este criterio se cumpla.</p> <p>Algunas acciones podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilizar el currículum. • Aplicar las TIC's como herramienta para el aprendizaje y trabajo colaborativo.



	<p>Establecimiento de políticas para la formación colaborativa a nivel local, nacional e internacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar programas específicos para la formación en idiomas a fin de comunicarse en los contextos académicos, profesionales y científicos a nivel local, nacional e internacional. • Crear proyectos formales de formación integral en la que esté presente: desarrollo del pensamiento crítico, creativo y propositivo.
COOPERACIÓN. REDES TEMÁTICAS DE COLABORACIÓN	<p>Cooperación con otros actores de la sociedad, a través de la vinculación de la académica y el sector productivo y social.</p> <p>Desarrollo de las Líneas de investigación mediante la colaboración de las redes temáticas para el desarrollo de proyectos de investigación.</p> <p>Aprovechamiento del financiamiento de recursos y otros ingresos extraordinarios aplicados al desarrollo de redes temáticas de colaboración.</p>	<p>- Establecer Programas de Colaboración que permitan elaborar propuestas académicas y profesionales inter, multi y transdisciplinarias a nivel local, nacional e internacional.</p> <p>- Aprovechar los diferentes programas de intercambio y colaboración existentes en los programas institucionales de la UANL en relación a la Internacionalización.</p> <p>- Organizar escenarios como; Coloquios, reuniones nacionales e internacionales de expertos, ciclos de conferencias, intercambios académicos.</p> <p>- Mejorar el aprovechamiento de los recursos tecnológicos, en las que se usen y apliquen las TIC's en la organización de redes temáticas de colaboración, de vinculación social y redes de cooperación.</p>
APRENDIZAJE COMBINADO	<p>Plataformas de servicios institucionales para la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>- Crear un laboratorio de recursos didácticos para el aprendizaje, para el</p>



	<p>Uso de las TIC's, E-learning promover el desarrollo de modalidades alternativas de aprendizaje.</p> <p>Flexibilización en los Programas Educativos del Posgrado como una función clave de la innovación académica.</p> <p>Aplicación de la innovación de manera colaborativa.</p> <p>Aprovechamiento al máximo de los recursos tecnológicos.</p> <p>Introducción de modalidades abiertas y a distancia.</p> <p>Diversificación de las experiencias de aprendizaje.</p>	<p>establecimiento de programas de aprendizaje combinado en algunas de las unidades de aprendizaje de los Programas Educativos del Posgrado.</p> <p>- Desarrollar propuestas puntuales para la definición de cada una de las Unidades de Aprendizaje del Programa Educativo del Posgrado en base al criterio aquí mencionado.</p> <p>- Los responsables del desarrollo de los Programas Educativos del Posgrado deberán evidenciar el criterio en las Unidades de Aprendizaje</p>
PROGRAMAS SOCIALES PARA GRUPOS MARGINADOS	<p>Establecimiento de criterios para selección de estudiantes de grupos marginados; Modelos educativos más flexibles, Programa de becas, programa de tutoría, otros programas afines.</p>	<p>Establecer políticas, además de actividades puntuales que permitan la tarea, dentro de los lineamientos para orientar el proceso de reforma de los Programas Educativos del Posgrado.</p>
ARTICULACIÓN	<p>Creación de Programas Educativos del Posgrado a partir de los lineamientos, políticas, estrategias, etc.</p> <p>Establecimiento del modelo Educativo de la UANL en el Modelo académico de</p>	<p>- Consolidar la presencia de los ejes; educación centrada en el aprendizaje, competencias, flexibilidad, internacionalización, innovación académica, articulando en forma coherente y pertinente, en los Programas</p>



	<p>Posgrado centrado en la articulación de los ejes; estructuradores, operativo y transversales.</p> <p>Diseño y desarrollo de competencias generales y específicas en concordancia con el contexto histórico- social que promuevan el desarrollo físico y moral del individuo.</p>	<p>Educativos del Posgrado, tomando como base el Plan de Desarrollo Institucional, al igual que las recomendaciones ofrecidas en los lineamientos para orientar el proceso de reforma.</p> <p>-Diseñar nuevas dinámicas que diversifiquen los elementos curriculares que permitan el acceso a los distintos modelos curriculares, ya sea para el diseño de Programas Educativos del Posgrado o en el proceso de enseñanza- aprendizaje, vigilando que se desarrolle dentro del Modelo Educativo de la UANL y Del Modelo Académico del Posgrado.</p>
--	---	---

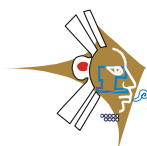
Conclusiones

La Propuesta para el tratamiento eje rector Innovación Académica del Modelo Educativo de la UANL, es producto de la reflexión y la investigación sobre la realidad educativa actual, desde el contexto económico, social, cultural, político y educativo, generando los criterios, estrategias y acciones necesarios para lograr una verdadera formación integral de los estudiantes.

Su diseño posee un carácter amplio donde la Innovación Académica representa una de las claves para darle efectividad a los nuevos programas educativos del Posgrado, pues en ella convergen el resto de los ejes rectores, permitiendo el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas del estudiante, desarrollar un nuevo paradigma de formación basado en la investigación y la innovación.

Referencias

ANUIES (2000). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.P.14,



- ISBN: 968-7798-59-9, México, DF, Consultado en:
http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- ANUIES (2003). Documento estratégico para LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Septiembre 2003 (versión preliminar). Consultado en:
<http://es.scribd.com/doc/42082605/Innovacion-en-La-Educacion-Superior-Anuies>
- Herrán de la Gascón, A., Torres Bugdud, A., Álvarez Aguilar, N. (2009). Formación creativa vs. Formación parcial. Un reto para la educación universitaria. En revista Circunstancia. Año VII-No.20, p. 1. Consultado en
<http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/983/circunstancia/ano-vii--n--20-septiembre-2009/miscelanea/formacion-creativa-vs-formacion-parcial-un-reto-para-la-educacion-universitaria>
- Modelo Educativo UANL. Cd. Universitaria junio de (2008)
<http://www.fic.uanl.mx/esp/posgrado/principal/Documentos/modelo%20educativo%20UANL.pdf>
- Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012. Primera Actualización. Cd. Universitaria, agosto de 2009. UANL.
- Ruiz, Mendoza, J. C., Álvarez Aguilar, N., Pérez Ramírez, E.(2008). La orientación socio-humanística, una aporte a la formación integral del estudiante. Tendencias Pedagógicas, ISSN 1989-8614, No. 13. Págs. 175-193. Consulta en
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575320>
- Tejada, Fernández, J., Navío, Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. En Revista Iberoamericana de Educación.Número37/2. 10-12-05. Consulta en
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Torres Bugdud, A., Álvarez Aguilar, N., Obando Rodríguez, M. (2010). Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual. *Fundamentos en Humanidades*, XI, 21-36. Consulta en
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/184/18415426002.pdf>





Perfeccionamiento del diseño del programa educativo de la carrera de Ingeniero Mecánico Administrador en función de la pertinencia social de FIMEⁱ

[REGRESAR](#)

*Autores**

M. C. Arnulfo Treviño Cubero
M. A. Jaime Arturo Castillo Elizondo
M. C. Miguel Reynoso Flores

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito fundamental exponer las innovaciones en el perfeccionamiento del programa educativo (IMA) orientado hacia la pertinencia social. Se parte de un análisis Para el análisis de la pertinencia del citado programa se realizaron encuestas a los empleadores y egresados de la FIME, también se toman en cuenta los resultados de la encuesta que aplica la UANL a los titulados. Se puntualiza que al tomar en cuenta la pertinencia socia, los futuros egresados serán más competentes y con mayores oportunidades personales en función de la sociedad. El perfeccionamiento del diseño de este programa busca la formación de recursos humanos de alta calidad en distintos niveles y modalidades; la generación y transferencia de conocimiento relevante y socialmente útil; la proyección y diversificación de la difusión cultural y extensión universitaria; la ampliación y fortalecimiento de la cobertura y operatividad a través de su plataforma tecnológica; y el impulso a las tareas de anticipación social, cambio organizacional oportuno, transparencia y eficiencia administrativa.

* M. C. Arnulfo Treviño Cubero, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Universidad Autónoma de Nuevo León.
cubero2005@yahoo.com.mx
M.A. Jaime Arturo Castillo Elizondo, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Universidad Autónoma de Nuevo León.
jaime.castilloe@uanl.mx
M. C. Miguel Reynoso Flores, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Universidad Autónoma de Nuevo León.
mreynosof@hotmail.com

Palabras clave: Ingeniero Mecánico Administrador, pertinencia social, diseño de programas educativos.

Improvement to the education program design of the Mechanical Administrator Engineer career according to the social pertinence of the Mechanical and Electrical Engineering School.

Abstract

This presentation has a main purpose to expound the innovations in the education program improvement (MAE) oriented to the social pertinence. It begins with an analysis. For the analysis of the mentioned program pertinence some surveys were made to the employers and the graduate students of this Engineering School, the results from the surveys applied to the College Graduate were taken into account, too. Pointing out the social pertinence, the future graduate students will be more competent and they will have more personal chances in the society. The program design improvement look for high quality of human resources formation in different levels and modalities; the generation and the transference of socially useful and important knowledge; the widening and the strengthening of the coverage and operational capacity through the technological platform; and the impulse to the anticipated social assignment, appropriate organizational change, transparency and administrative efficiency.

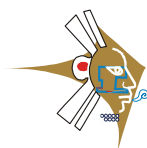
Key words: Mechanical Administrator Engineer, social pertinence, Education Program design.

Introducción

Las universidades, y en general las instituciones de educación superior, deben enfrentar los retos que las aceleradas transformaciones sociopolíticas y económicas han generado. Estas transformaciones son, a su vez, consecuencia del veloz desarrollo de nuevos conocimientos, tecnologías y formas de comunicación en un contexto globalizado donde cada día es más importante la pertinencia social de los programas educativos.

Es trascendental el generar nuevos esquemas educativos enfocados a preparar a la juventud actual para enfrentar con éxito los nuevos entornos emergentes. No basta actualizar contenidos, es importante abrirse a la opción de cambios en las estructuras y a la posibilidad de implementar programas más flexibles y pertinentes.

Uno de los criterios centrales que ha orientado el diseño de las políticas educativas en el Nivel Superior en los últimos años ha sido el de la *pertinencia social*, el cual ha impulsado muchos de los cambios observados en el sistema de educación superior a lo largo



de la presente década. En el ámbito de los planes y programas de estudio, *la pertinencia social* se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en ellos acordes a necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional.

Las Instituciones de Educación Superior, particularmente las públicas, plantean en su misión la contribución a la solución de los problemas del país desde su ámbito específico de acción. Por otro lado, en los planes de desarrollo que dichas instituciones han formulado recientemente, está presente un espíritu de servicio a la sociedad. El criterio de *pertinencia social* ha estado presente en los procesos de actualización de planes y programas de estudio, así como en la apertura de una nueva oferta educativa

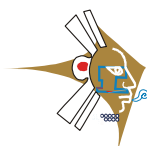
En el terreno de la investigación, es cada vez más evidente la existencia de programas y proyectos que asumen como objeto de estudio problemas de la realidad nacional, comprometiéndose de esta manera en la búsqueda de soluciones o a la generación de alternativas para el desarrollo social y productivo. Asimismo, es notorio el esfuerzo de las instituciones de educación superior por aproximar su trabajo a las problemáticas y necesidades de los diferentes sectores de la sociedad.

Los problemas asociados a la pertinencia de la educación superior, en particular, la relación de ésta con el mundo del trabajo han permanecido en la agenda de los especialistas y directivos por más de cuarenta años,

Lo apuntado Implica no solamente la formación de recursos humanos aptos para impulsar este desarrollo científico y tecnológico y su consecuente generación de riqueza económica, sino que con el énfasis debido, tendrá que enfocarse la capacitación de recursos que aceleren la incorporación de los estudiantes a los beneficios del desarrollo para que mejoren sus condiciones de vida y que tengan oportunidades reales de ascenso y movilidad social y ante todo, de formarse como genuinos seres humanos.

El término pertinencia cuando es aplicada al contexto educativo tiene varios sentidos:

- Significa responder a necesidades y expectativas del usuario (estudiante). En este sentido la pertinencia se entiende como la capacidad del acto educativo de ubicarse en los contextos personales de los estudiantes, ya sea desde los niveles o desde las modalidades.



- Pertinencia implica el reconocimiento de las condiciones propias de cada persona que accede al sistema para atenderlo desde sus especificidades, condiciones que incluyen sus ambientes sociales y familiares. Son los casos de los pueblos indígenas, las comunidades negras, desplazados, entre otros; o sus situaciones particulares por necesidades educativas especiales o porque sus proyectos de vida demandan propuestas educativas que los valoren.
- Significa adecuar la oferta educativa a las necesidades del mercado laboral, privilegiando a veces la formación de recursos humanos como la función central el proceso educativo (1).
- A la vez significa responder a las necesidades y expectativas de los entornos, sean estos sociales, productivos o familiares. Se entiende entonces por educación pertinente aquella que está en condiciones de aportar a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales, preparar para la inserción en el mundo del trabajo en la medida en que se articula con el sector productivo y aportar a la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido con el ambiente y la sociedad.

En este trabajo nos adscribimos a la definición anterior, debido a que abarca los enfoques de la pertinencia más actualizados de acuerdo a las fuentes donde se aborda este tema. Se proponen dos enfoques de análisis:

1. Pertinencia entendida como la necesidad de que las universidades se sintonicen con el mundo actual y sus dinámicas, teniendo como el centro al estudiante.
2. Introduciendo la pertinencia como un eje central del currículo.

Por otra parte, se toma en cuenta en esta ponencia las cuatro perspectivas de la pertinencia que identifica Tünnermann en las Instituciones de Educación Superior:

La perspectiva política (UNESCO), la perspectiva economicista (Michael Gibbons), la perspectiva social (Carmen García Guadilla, Carlos Tünnermann Berheim) y la perspectiva integral (Dra. Hebe Vessuri) (1998)

Muy relacionado con lo expresado la UANL cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional que establece, como una acción prioritaria, el diseño e implantación de un *nuevo modelo educativo*, en todos los programas educativos de la Universidad en sus diferentes niveles y modalidades. Dicho modelo privilegia la equidad y la formación integral de los estudiantes, sustentado en un currículo flexible que propicia la movilidad, la innovación y



la incorporación de la dimensión internacional para asegurar egresados del nivel superior, comprometidos con el desarrollo sustentable y altamente competitivos nacional e internacionalmente.

Este modelo se basa en diferentes ejes: una educación centrada en el aprendizaje, y basada en competencias (ejes estructuradores) por otra parte, se busca también que el nuevo programa educativo tenga flexibilidad curricular y de los procesos educativos (eje operativo); y finalmente se debe tomar en cuenta la internacionalización e innovación académica (ejes transversales).

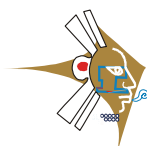
La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en correspondencia con el Plan de Desarrollo de la UANL y además tomando en cuenta las actuales exigencias al ingeniero, ha priorizado entre sus objetivos de desarrollo académico la actualización curricular con fundamento en la *pertinencia social*. En este trabajo se toma como ejemplo el programa de Ingeniero Mecánico Administrador (IMA) para exponer las innovaciones realizadas en su diseño. Es de destacar que este perfeccionamiento curricular también se sustenta en las recomendaciones recibidas por los diferentes organismos evaluadores, acreditadores y de consultoría (CIEES, CACEI)¹ así como del sector productivo público y privado.

Desarrollo

Marco contextual. Antecedentes

México, al igual que la mayoría de los países de Latinoamérica, en la actualidad enfrenta fuertes desafíos en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico, en consecuencia surgen importantes retos principalmente en los aspectos económico, competitivo y social, los cuales deberán ser abordados para su solución por las Instituciones de Educación Superior de nuestro país. Lo anterior genera un escenario, en el que el sector industrial (sector más dinámico hoy en día de la economía nacional) reclama o demanda un rediseño del modelo educativo que prevalezca en las Universidades o Instituciones de Educación Superior de México por estas razones nuestro objetivo es que los profesionistas se integren al cada día más globalizado sector industrial principalmente en las áreas industriales

¹ CACEI: Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.



(metal-mecánica y de manufactura) y de servicios que representan uno de los principales ejes de la economía y del desarrollo del país.

Al hablar de la pertinencia podemos complementar que la **perspectiva política**, encabezada por la UNESCO, introduce el tema como central en la definición de políticas educativas. Señala que debe ser entendida por el papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior. La pertinencia debe pues abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto y la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos.

Señala que la evaluación de la pertinencia se debe hacer en relación con cuatro aspectos:

1. La adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen;
2. El desarrollo de funciones de servicio a la sociedad que permitan resolver los grandes problemas de la sociedad como la pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias;
3. El aporte de alternativas para el desarrollo del conjunto del sistema educativo incidiendo significativamente en los factores para el mejoramiento cualitativo de esos niveles de educación (investigación educativa, capacitación y formación docente);y
4. La creación de una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

El representante de la **perspectiva economicista** es Michael Gibbons y señala que la universidad no tiene otra alternativa distinta a la de asumir su “destino” actual y convertirse en una “empresa del conocimiento”, sujeta a las leyes y mecanismos que regulan



el mercado de los bienes y servicios; han de servir a la sociedad, respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos; su función es el suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento.

El gobierno y la universidad están negociando la pertinencia tácita y autorreferenciada de la educación superior mediante una auditoría de los dineros que derivan al sistema de educación superior, definiendo para ello un conjunto de indicadores que tienen que ver con el número de egresados, inserción de los mismos en el mercado laboral, transferencia de resultados a los sectores productivos, capacidad de complementar el aporte público, con acciones de autofinanciamiento.

En la relación pertinencia y contexto, se introducen tres elementos:

- El sector empresarial,
- El rol del Estado,
- Los modos de producción del conocimiento.

Los usuarios de conocimiento demandan un tipo de formación centrada en la conjugación simbiótica de la ciencia y la tecnología y por su capacidad de interacción y de absorción creativa de demandas: modo de aplicación

En el marco de la pertinencia institucional y curricular, aparece la relación universidad empresa o VUSP, como un mecanismo a través del cual se estrechan las relaciones entre la educación y la sociedad apoyada en la llamada triple hélice (Estado, Empresa,

Universidad) la cual se introduce en el mundo de los nuevos escenarios para la educación superior y constituye la estrategia fundamental para el desarrollo de tres acciones prioritarias: la competitividad, la innovación y la transformación de la universidad.

La pertinencia además de ser concebida como la adecuación o pertinencia no es un concepto estático sino más bien funcional, que va adaptándose a un ambiente tecnoeconómico determinado pero en evolución, será juzgado principalmente en relación con la contribución que efectúen al desarrollo económico.

La **perspectiva social** de la pertinencia aparecen cuando se asume la universidad no simplemente como un actor pasivo que se adecua al medio como una institución repartidora de bienes y servicios; sino, como una institución protagonista de los procesos



sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma.

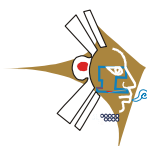
Los representantes más importantes de este enfoque son: Carmen García (1998)Guadilla, (1998)Carlos Tünnermann (1998) Berheim,(1998) entre otros. Estos autores señalan que las fuentes para una mayor pertinencia y para la definición de las profesiones, debe involucrar, además de los sectores productivos, aquellos sectores “productivos”, que parecieran no orbitar en los espacios dominantes de la economía ya que esta, se construye de manera diferente, en razón de contextos diferentes que constituya el mecanismo que permita la búsqueda de nuevos esquemas en la organización del mundo del trabajo, y por lo tanto de las profesiones. Se trata de lograr la sociedad del conocimiento con altos niveles de pertinencia social, económica y cultural.

La integración a diferentes niveles en el sector universitario debe involucrar los diferentes saberes de los diferentes grupos sociales, no sólo tecnologías de alto nivel, sino tecnologías intermedias, e incluso, de baja composición científica, pero que pueden ser apropiadas por ciertas comunidades y generar procesos productivos no competitivos en el mercado internacional y nacional, pero sí en las regiones y localidades.

Los conocimientos producidos, reconfigurados y reproducidos deben ser transferidos a todos los sectores sociales y económicos de tal forma que ello aumente la capacidad productiva de toda la población vinculada directa e indirectamente a la economía ya que una mayor integración universidad-sociedad, fortalece la capacidad de liderazgo de la universidad y la sintoniza con los grandes y los pequeños problemas.

La **perspectiva integral** de la pertinencia está relacionado con el proyecto institucional y de la manera como se establezca la relación con el entorno; es un concepto estrechamente ligado a las dinámicas de desarrollo institucional y “extrainstitucional” de la universidad, es decir, con el modelo pedagógico; el conjunto del sistema educativo; el mundo del capital y el trabajo; los sectores marginados o postergados y sus necesidades sociales; la cultura local, regional, nacional; la ciencia y la tecnología; los sistemas de valores; la investigación; y por supuesto, los planes de desarrollo nacionales y las políticas internacionales.

Los conceptos de pertinencia institucional y pertinencia curricular se refieren a las acciones de vinculación de la universidad con el contexto que no necesariamente afectan el currículo, tales como las acciones de extensión y las acciones que tienen su expresión en la

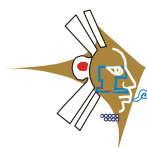


estructura y desarrollo del currículo. La pertinencia de la universidad no puede darse, sin afectar los proyectos de formación: venta de servicios a través de unidades administrativas que no necesariamente tienen relaciones con las unidades académicas; apunta a la reproducción y legitimación de la vida social (incluido el conocimiento) y otras u otras pertinencias que apuntan a la producción, recreación, y emancipación de la vida social: pertinencia restringida, referida a la adecuación; la pertinencia ampliada a involucrar no solamente lo económico sino lo social y lo cultural; y la pertinencia integral, en la cual se conjugan los aspectos anteriores.

Acorde a las necesidades sociales del país, el Modelo Educativo de la UANL² contempla entre otras características las siguientes:

- Promueve la formación de universitarios autónomos y críticos con sensibilidad y compromiso ético-social frente a los problemas del entorno.
- Considera como prioridad la práctica de la equidad, dando respuesta de calidad a las necesidades particulares del estudiante, mediante la igualdad de oportunidades en su ingreso, permanencia y egreso.
- Permite formar estudiantes que alcancen su más alto potencial intelectual y crecimiento personal, generando profesionales, artistas y científicos que contribuyan al avance de la sociedad en los ámbitos nacional e internacional, con competencias de índole tecnológica, conciencia social, sensibilidad humana y un auténtico sentido de la vida.
- Reconoce la participación de los involucrados en el proceso educativo: profesores, estudiantes, personal administrativo, planes y programas de estudio.
- Fomenta en los estudiantes la responsabilidad ciudadana y la participación en la vida comunitaria, en un marco ético, democrático y con respeto a la pluralidad.
- Fortalece una cultura universitaria de interacción entre las diferentes áreas disciplinarias.
- Es dinámico y se adapta a los requerimientos sociales e institucionales, favoreciendo el desarrollo sustentable.
- Responde a las necesidades del contexto social e institucional, con programas educativos y académicos de buena calidad.

² www.uanl.mx/secciones/acerca/modelos/archivos/mod_educativo.pdf



- Establece los ejes rectores que orientan el proceso educativo en la Institución.
- Incluye los principios y lineamientos para su operación a través de un Modelo Académico para cada uno de los niveles educativos que ofrece la Universidad.

Además de lo expresado tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica del modelo educativo³. Es un instrumento para posibilitar y ordenar el quehacer universitario: tiene un valor utilitario, pragmático, dinámico y flexible, y permite la retroalimentación⁴. Ambos documentos fortalecen la propuesta de Reforma Curricular, ya que de acuerdo a los ejes del modelo educativo, éstos permiten la internacionalización, la flexibilidad y la educación basada en competencias y centrada en el estudiante.

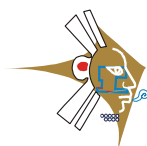
Marco Institucional del programa educativo Ingeniero Mecánico Administrador

Para satisfacer las necesidades del creciente sector industrial y de servicios, en el año 1963, surge el programa educativo Ingeniero Mecánico Administrador, en el cual convergen la Ingeniería Mecánica y la Administración; desde entonces los egresados de este programa educativo tienen principalmente presencia en el sector metal-mecánica y manufactura, siendo las principales áreas en las que se desenvuelven el diseño y análisis de sistemas mecánicos, la ingeniería mecánica y térmica, la administración de proyectos, administración de recursos humanos, análisis y diseño de sistemas de producción, manufactura y de transformación de energía, haciendo uso de herramientas de administración, software de gestión y simulación de proyectos, entre otras; para lograr el eficiente funcionamiento y la mejora continua de la productividad de los procesos, procurando siempre cumplir con los estándares de calidad establecidos.

Por otra parte, no podemos quedar al margen de la pronunciada evolución de la enseñanza y aprendizaje en el proceso de formación de los Ingenieros, esto obliga a introducir transformaciones importantes en la manera como se enseñan las ciencias básicas, haciendo énfasis en la aplicación del conocimiento y la heurística y no sólo en la solución de operaciones o cálculos.

³ Documento: El Modelo académico de Licenciatura, Pág. 4.

⁴ Documento: El Modelo educativo de Licenciatura, Pág. 25.



Por este motivo los contenidos programáticos propuestos están estructurados de modo que deban ser dominados progresivamente por los participantes adquiriendo habilidades cognoscitivas y competencias con las que puedan dar solución a múltiples problemas de ingeniería.

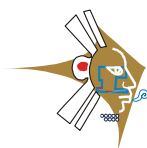
La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica como cuenta con un Plan Institucional de Desarrollo Estratégico, mediante el cual se tratan temas como el presente y el futuro de la facultad, éste se soporta en el marco estratégico establecido en la visión UANL 2012 y en las líneas trazadas en el Programa Nacional de Educación, que busca consolidar nuestra capacidad para lograr la formación de recursos humanos de alta calidad en distintos niveles y modalidades; la generación y transferencia de conocimiento relevante y socialmente útil; la proyección y diversificación de las tareas de difusión cultural y extensión universitaria; la ampliación y fortalecimiento de la cobertura y operatividad a través de su plataforma tecnológica; y el impulso a las tareas de anticipación social, cambio organizacional oportuno, transparencia y eficiencia administrativa. Para cada una de las estrategias se apuntan acciones que, en conjunto y mediante su interrelación, se enfocan a consolidar los logros, cumplir los pendientes y construir las bases de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León del Siglo XXI.

En la presente propuesta se resalta la importancia del aprendizaje significativo. Los primeros involucrados deben ser los profesores, por ser ellos los responsables de facilitar el aprendizaje efectivo, en el entorno y las características en las que se desarrolla el programa educativo, independientemente del tipo o nivel de educación formal en que se encuentre inmerso. "Una de las tareas es incidir en la formación de profesionales más competentes, críticos e innovadores, facilitando al estudiante las condiciones necesarias para que, mediante el dominio de técnicas, destrezas, habilidades y estrategias, pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje".⁵

Las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje se definen en base a la naturaleza de las áreas y unidades de aprendizaje del programa educativo de referencia y la finalidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando las acciones que ayudan a la construcción de los conocimientos en el estudiante de forma planeada, ordenada y encaminada al objetivo antes mencionado de enseñanza-aprendizaje.

Es obvio que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje, para que la estrategia se desarrolle, se

⁵ Formación General Universitaria de los estudiantes de Licenciatura, Profesional asociado y Técnico Superior.



requiere de la planeación de las técnicas, en una secuencia progresiva a un fin. El cual sólo es posible cuando existe el metaconocimiento por parte del estudiante.

Las estrategias de aprendizaje son diversas, pueden aplicarse en diferentes contextos y para diferentes propósitos. En este caso, cada estudiante podrá desarrollar aquéllas que se adapten mejor a su propio estilo de aprendizaje, o a las características del trabajo que realiza en un momento determinado de su formación. Por lo tanto, los profesores deben conocerlas y dominarlas, porque así estarán en condiciones de incorporar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a su tarea educativa diaria.

Para lograr la actualidad del programa se han efectuado diversas modificaciones y actualizaciones siendo la última en el año 2005 identificándose este último ajuste como plan 103, momento en que se adecuaron las materias denominadas: Formación General Universitaria, las cuales buscan lograr una formación universitaria equilibrada.

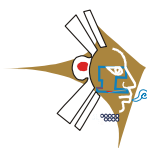
Resultados de las evaluaciones, acreditaciones y certificaciones

El programa de IMA fue en 2002 por parte del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A. C. (CACEI), órgano reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), con una vigencia de CINCO años y REACREDITADO en el 2008 con vigencia de 5 años más.

Además, fue evaluado en el 2002 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) lográndose una clasificación en nivel I (uno).

A través del Centro de Calidad de la FIME (creado en abril de 1999) se decidió adoptar el sistema de certificación de calidad de la Organización Internacional para la Normalización (ISO), en su norma ISO 9001 – 2000, con el objetivo de mejorar la calidad de los siete programas educativos existentes en ese momento, lográndose la certificación por primera vez a inicios del 2002. Se definieron y documentaron 79 procesos con los que se estableció el Sistema de Administración de la Calidad (SAC) de la FIME para la operación de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en sus aspectos educativos y administrativos. La certificación de los procesos se ha mantenido hasta la fecha.

El Centro Nacional de Evaluación Para la Educación Superior (CENEVAL) a través de su Dirección General Adjunta del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) en el área de Ingeniería Mecánica, proporcionó, para su revisión, su anteproyecto de Mapa



Funcional del EGEL en Ingeniería Mecánica (y sus ramas correspondientes). En esta revisión participan, de parte de la FIME, catedráticos involucrados con el programa IMA y que a la vez forman parte de los comités académicos y técnicos del CENEVAL lo que permite incorporar a los programas educativos de manera inmediata las recomendaciones y tendencias emergentes.

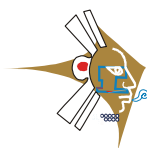
No obstante a lo señalado y de acuerdo a las nuevas tendencias y exigencias en las careras universitarias el citado programa ha sido *rediseñado* en aras de lograr un egresado a tono con las necesidades personales y sociales. Para ellos se realizaron una serie de actividades en diferentes etapas, las que se analizan a continuación.

Las primeras acciones realizadas estuvieron encaminadas a:

Primera etapa: De proyección y diagnóstico

Acciones:

- Constituir los comités técnicos responsables de introducir los cambios
- Definir el perfil de egreso, tomando en cuenta los ejes mencionados Dicho perfil contiene las competencias que deben caracterizar al futuro profesional.
- Tomar en cuenta las recomendaciones de los organismos evaluadores, acreditadores y de consultoría ya mencionados
- Considerar , las recomendaciones de expertos en la implementación de los modelos por competencias
- Considerar el criterio y las sugerencias de los empleadores y egresados del programa IMA.



Segunda etapa: De innovación y elaboración

Acciones:

- Analizar y contextualizar la información obtenida, por los académicos responsables del programa, el comité técnico del programa educativo y los maestros involucrados.
- Determinar las competencias y perfil de egreso del Ingeniero Mecánico Administrador.
- Elaborar la matriz de congruencia y la estructura de la red curricular con las unidades de aprendizaje que garanticen dicho perfil de egreso.
- Confeccionar la propuesta de manera consensada se procedió a elaborar con apoyo de las academias correspondientes los programas sintéticos de las unidades de aprendizaje y sus correspondientes programas analíticos.

Satisfacción de la necesidad de perfeccionar el programa educativo

Para llevar a cabo este rediseño, y para analizar la pertinencia del programa de estudios se realizaron encuestas a los empleadores y egresados por parte de la FIME y la jefatura de carrera de IMA, así como también se incluyeron los resultados de la encuesta que aplica la Rectoría de la UANL a los Titulados. Cabe señalar que los empleadores y egresados encuestados ocupan diferentes puestos dentro de las empresas donde laboran dando un panorama general del campo en el cual se desempeñan nuestros egresados.

Ingreso

Los aspirantes a ingresar al programa presentan el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), el cual consiste en la evaluación de los conocimientos básicos del nivel bachillerato. Los aspirantes a Ingresar al programa educativo de IMA son de alrededor de 450 alumnos por año lo que indica que en los últimos años se ha mantenido la matrícula de primer ingreso.

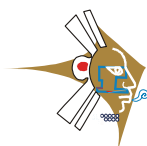


Egresados

Se realizó una encuesta a los egresados del PE de IMA utilizando la base de datos que proporcionó el departamento de titulación de la UANL, la encuesta constó de 18 preguntas donde el objetivo fue conocer la pertinencia del programa educativo y la opinión que enfrentaron al egresar para integrarse al campo laboral, se contestaron 218 encuestas de las cuales sólo 152 encuestas fueron contestadas completamente. Se obtuvieron los siguientes datos:

- El 89% de los egresados encuestados trabaja actualmente.
- El 90% de los egresados consiguieron trabajo en menos de 1 año.
- El 85% de los egresados expresan que su trabajo tiene relación con la profesión.
- El 68 % de los egresados consideran que tomaron en cuenta al contratarlos el dominio del ramo y del idioma.
- El 88% de los egresados se desempeña en el sector industrial metal mecánica y manufactura.
- El 62% de los egresados ocupan cargos directivos
- El 55 % de los egresados opinan que las habilidades para el desempeño como profesional del PE de IMA lo adquirió en la universidad en paralelo con la industria.
- Las áreas que consideran de interés son Diseño de máquinas, Administración de proyectos, análisis de sistemas de producción, manejo de software de diseño como de administración.
- El 70% de los egresados volvería a estudiar el PE de IMA.

En base a este análisis vemos que el egresado más del 85% obtiene un trabajo y en su profesión, vemos que se puede mejorar su formación para ocupar cargos directivos.



Análisis de los resultados sobre encuestas a empleadores

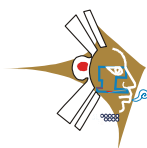
Se enviaron encuestas a 62 empresas, respondieron el 100%. La encuesta estaba compuesta de 15 preguntas. Destacamos a continuación algunos aspectos importantes, y sobre todo aquellos que se utilizaron para desarrollar el perfil de egreso:

- El 65% de los egresados tienen presencia en el sector industrial.
- El 53% de los empleadores los contrata por su experiencia, currículum y dominio de un segundo idioma.
- El 12% de los egresados son dueños de una pequeña o mediana empresa.
- El 55 % de los empleadores consideran que el campo laboral de nuestros egresados pertenecen al sector metal mecánica y manufactura.
- Los empleadores consideran que nuestros egresados deben de tener conocimiento y habilidades en diseño de sistemas de producción, diseño y análisis de máquinas, software de diseño mecánico y administración.
- El 90 % de los empleados se encuentran satisfechos de nuestros egresados.
- El 97% de los empleadores realizó recomendaciones a nuestros egresados.

Los empleadores encuestados *opinan y recomiendan* a la FIME lo siguiente:

En cuanto al programa educativo

- Existe necesidad de renovar los programas de estudio y transformar la metodología de enseñanza.
- Actualizar los programas de estudio en correspondencia con las características del mercado actual.
- El tratamiento de los contenidos en materias de ciencias básicas deben mostrar aplicación.



- Las materias de formación profesional deben ser amplias, sin perder de vista la formación teórica de los actuales egresados, pero mejorar la conexión con el mundo profesional.

Con respecto a la calidad del egresado

- La actividad de estos egresados tiene una presencia muy importante en la empresa ocupando puestos destacados como los gerenciales.
- Los estudiantes deben ser capaces de integrarse inmediatamente en el mundo Profesional con los requisitos de carácter internacional
- Los estudiantes deben dominar una segunda lengua debido a que el mercado de trabajo es internacional y globalizado.
- Se requieren egresados con actitudes, valores y conocimientos adaptados a las necesidades de la industria y empresas.
- Es preciso un buen dominio de la tecnología para un buen desempeño especialmente en el uso de software de diseño y de administración de proyectos, así como también la simulación de procesos mecánicos y termodinámicos.

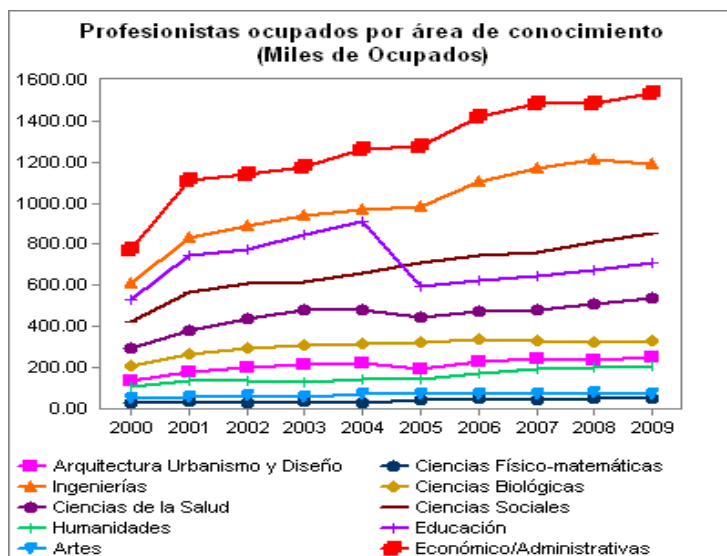
A continuación se destacan algunos datos sobre los profesionistas en general:

El 37% de los profesionistas con empleo lo ocupa la región noreste al cual pertenece Nuevo León.

Los profesionistas ocupados de 25 a 34 años se concentran en mayor medida en las áreas de Ingenierías, Ciencias Sociales y en las Económicas-Administrativas.



Gráfico 1. Tendencia de Profesionistas ocupados por área de conocimiento del país en el 2009 (Reporte de CACEI)



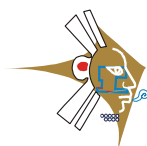
Considerando los criterios de otras instituciones acreditadas se considera pertinente la revisión y el rediseño del Programa Educativo, ya que actualmente los egresados del programa IMA tienen que competir en el mercado laboral con los alumnos de otras instituciones con programas acreditados (registros publicados en la página del CACEI a nivel Nacional⁶) y mantener la pertinencia social del programa en base a los nuevos retos globales a los que se enfrentan nuestros egresados.

Principales fortalezas y áreas de oportunidades de la FIME que inciden en el PE de Ingeniero Mecánico Administrador

A fin de determinar la capacidad de la FIME para contar con un PE de Ingeniero Mecánico Administrador, se hace necesario realizar un análisis de sus principales fortalezas y áreas de oportunidad, determinadas a fines de este estudio.

Entre las principales fortalezas que tiene la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica para llevar a cabo la Reforma Curricular del PE Ingeniero Mecánico Administrador está en el Posgrado en Ingeniería de Sistemas (PISIS). Este programa ofrece

⁶ http://www.copaes.org.mx/oar/programas_acreditados/organismos_acreditadores/programas_cacei2.pdf



estudios de maestría y doctorado en ingeniería de sistemas con concentración en modelaje, análisis y solución de problemas de investigación de operaciones (IO) que utiliza técnicas cuantitativas para ayudar en la toma de decisiones a nivel industrial y gubernamental, apoyando en la planeación, construcción y operación de sistemas.

Un alto porcentaje de la planta académica que da soporte al PE, pertenece a diferentes órganos académicos, entre las que se pueden mencionar, Sociedad Mexicana de Ingeniería Mecánica SOMIM, American Society Of Mechanical Engineers ASME, Institute Electrical and Electronics Engineers IEEE, Asociación nacional de Acústica, además, conforman dentro de la FIME Cuerpos Académicos, Jefaturas de Departamento y jefaturas de academia, entre otras.

Existe una gran sinergia con las actividades de Vinculación a tal caso que en la administración de la facultad se generó la Subdirección de Vinculación.

Así como también se cuenta con el Posgrado de Ingeniería de Materiales, concentrándose en la solución de problemas de áreas como térmica, diseño, mecánica y el desarrollo de nuevos materiales. Además la facultad cuenta con cuerpos académicos consolidados en diferentes áreas.

La especialidad de ingeniero mecánico administrador es interdisciplinaria, sus egresados tienen oportunidad de trabajar en una diversidad de campos, entre los que se encuentran: docencia e investigación en la academia; consultoría en administración; logística y transporte; planeación de producción y comunicaciones; entre otras.

Las innovaciones al diseño curricular del Programa Educativo de Ingeniero Mecánico Administrador, están orientadas a: contribuir a la creación, preservación y difusión de la cultura, formando integralmente profesionistas en las áreas de ingeniería mecánica y administrativa con valores sociales buscando siempre la excelencia en su formación; fomentando la investigación y el desarrollo tecnológico, orientados a prever y satisfacer los requerimientos de la sociedad. Estos propósitos expresan la intención de dicho programa de fortalecer su influencia positiva en el desarrollo social del estado y el país.



Fundamentación del perfil de egreso.

Propósito del PE Ingeniero Mecánico Administrador

Formar profesionales con valores humanos y sociales con una elevada preparación intelectual y práctica en la mecánica y la administración con capacidad de diseñar, implementar, mejorar productos y/o procesos de transformación con el fin de dar respuesta con calidad a los requerimientos de la sociedad.

Propósitos particulares:

Formar profesionistas capacitados para:

- El uso adecuado de las tecnologías generadas en todo el mundo, tanto en el área de la mecánica como en la administración.
- La innovación de tecnologías propias y su adaptación al desarrollo de nuevos procesos, productos y servicios, para cubrir la demanda generada por el crecimiento de la industria metal mecánica, manufacturera y de servicios.
- La vinculación de su formación académica con el mercado laboral.

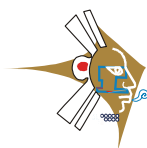
Perfiles curriculares

El candidato a ingresar al Programa educativo Ingeniero Mecánico Administrador debe de cumplir con el perfil de Egreso del Nivel Medio Superior⁷ aunado con el perfil de ingreso establecido por la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. A continuación se presentan el perfil de Ingreso y el perfil de Egreso del Programa educativo Ingeniero Mecánico Administrador, con las transformaciones realizadas en rediseño:

a) Perfil de Ingreso

El candidato a ingresar reunir los requisitos siguientes:

⁷ www.dgb.sep.gob.mx/información_academica/pdf/cg-e-bg.pdf



- Desarrollo de habilidades para analizar y sintetizar problemas prácticos en un contexto de la vida real
- Poseer hábitos de estudio
- Manifestar interés en la aplicación de las matemáticas y el uso de la computadora.
- Mostrar Interés por la investigación y disposición para el trabajo en equipo.

El ingreso al igual que en otros programas está regulado a través del examen de selección de CENEVAL.

b) Perfil de Egreso

El egresado de este programa educativo ha de:

- Poseer las competencias para analizar, modelar y resolver problemas de ingeniería
- Diseñar e integrar procesos de producción y manufactura, elementos y sistemas mecánicos, sistemas transformadores de energía
- Gestionar proyectos para evaluar propuestas de solución que cumplan con especificaciones deseadas; así como instalarlos y ponerlos en funcionamiento cuidando el impacto social, económico y tecnológico.

Entre las características más importantes del IMA se destacan:

Conocimientos:

- A un alto nivel de Física y Matemáticas
- Sistemas Hidráulicos
- Sistemas Térmicos
- Sistemas Mecánicos
- Sistemas y procesos de producción y de manufactura
- Instrumentos de medición
- Diseño y manufactura asistido por computadora



- Desarrollo y gestión de proyectos tecnológicos
- Gestión de recursos económicos, humanos y técnicos.

Habilidades:

- Adaptabilidad para el manejo de nuevas tecnologías.
- Implementación, mantenimientos y administración de equipos y sistemas mecánicos
- Manejo de programas y simuladores como herramientas de diseño.
- Manejo y aplicación de normas y estándares.
- Interpretación de planos y lectura de diagramas

Actitudes:

- Ejercer con integridad y responsabilidad su actividad profesional.
- Sentido de cooperación para el trabajo en equipo.
- Investiga e innova en temas relacionados con la mecánica, control de procesos de manufactura, sistemas transformadores de energía.
- Lidera equipos de trabajo multidisciplinario.

Valores:

Sentido de pertenencia a la institución, disciplina, honestidad, compromiso y responsabilidad.

Campos y tareas profesionales en su desempeño

Entre los principales campos laborales se encuentran: centros de Investigación y desarrollo tecnológico, departamentos de ingeniería, departamentos de recursos humanos, departamentos de mantenimiento, departamentos de diseño, docencia. Son múltiples las tareas que pueden desarrollar estos especialistas en estos campos.



En la siguiente tabla se muestran los problemas y tareas profesionales que puede desempeñar el egresado del Programa Educativo Ingeniero Mecánico Administrador, reflejándose su pertinencia social.

Tabla I. Problemas y tareas profesionales en desempeño del IMA

Descripción de tareas que puede desarrollar el IMA en los diferentes campos laborales
<ul style="list-style-type: none">☑ Evaluación de procesos de inversión en empresas de manufactura, en departamentos de producción, recursos humanos, ingeniería de planta y proyectos, mantenimiento, calidad y diseño.☑ Asesorías profesionales, capacitación empresarial y desarrollos tecnológicos.☑ Construcción, instalación y administración del mantenimiento de elementos de sistemas mecánicos y maquinaria, requeridos en el proceso de transformación de la materia prima en producto terminado controla y asegura la calidad total en los procesos.☑ Aplicación de los principios y fundamentos de generación, transformación y transmisión de energía por medio de máquinas y dispositivos, protegiendo el medio ambiente.☑ Diseño de elementos de sistemas mecánicos y maquinaria, requeridos en el proceso de transformación de la materia prima en producto terminado.

En este nuevo diseño se fortalece *pertinencia social*. En este sentido, tienen una gran importancia, las prácticas profesionales y el Servicio Social. En ambas actividades, los estudiantes aplican y profundizan sus conocimientos en el área de trabajo y se fortalece en ellos la necesidad de aprender e innovar la tecnología, así como el sentido social y humano de su profesión. Al término de su carrera tendrán un valor agregado de experiencia laboral; que en la actualidad se requiere en las organizaciones, empresas e instituciones.

Las prácticas profesionales se encuentran dentro del área curricular de formación profesional, con valor curricular de 4 créditos. Se establece que a partir del 5 semestre el estudiante podrá realizar esta actividad. En el caso del Servicio social se podrá llevar a partir de 8vo. semestre, en ambos casos, el alumno no podrá excederse de 22 créditos en ese periodo.



El servicio social tiene valor curricular, su peso específico estará determinado por las horas totales dedicadas a ese propósito, según la convención de dividir 480 horas totales entre el factor 30, lo que equivale a 16 créditos. Con este tipo de acciones se busca propiciar espacios curriculares donde el estudiante tenga la posibilidad de relacionar el aprendizaje de la profesión, con la demostración del desarrollo de las competencias.

Otro aspecto muy importante relacionado con la pertinencia es el programa de tutoría que acompañará al alumno en toda su carrera. A continuación se presentan sus diferentes modalidades.

Tipo de tutor	Funciones
Tutor de Inducción	Recibe a los estudiantes de primer ingreso y les da apoyo y seguimiento hasta que son capaces de resolver sus problemas por sí solos o con ayuda mínima.
Tutor de Carrera	Profesores con un conocimiento completo de la carrera elegida por los estudiantes. Está encargado de orientar al estudiante en la elección de sus unidades de aprendizaje optativas, además de ofrecerles orientación curricular. Es también el encargado de orientar al estudiante en las opciones de los programas de intercambio y movilidad tanto nacional como internacional.
Tutor de SS y PP	Profesores con un conocimiento completo de la carrera elegida por los estudiantes. Está encargado de vigilar que el Servicio Social y la Práctica Profesional asignada o seleccionada por el estudiante cumpla con los requisitos necesarios para lograr la formación profesional del estudiante en su área específica de trabajo.
Tutor de Titulación	Profesores con un conocimiento completo de la carrera elegida por los estudiantes. Está encargado de vigilar que el Proyecto de Titulación asignado o seleccionado por el estudiante cumpla con los requisitos necesarios para lograr la formación profesional del estudiante en su área específica de trabajo.
Asesor Académico	Apoya al estudiante en un campo del conocimiento específico.

Estos tipos de tutoría generan un acompañamiento del estudiante durante toda la carrera y con esto se busca aumentar la eficiencia terminal y disminuir la deserción.



Como resultado de la consideración de buscar la pertinencia social y contextual del programa educativo, se hace énfasis en una serie de acciones que impactan de manera muy favorable en la formación del estudiante de acuerdo al nuevo diseño:

Movilidad Académica. Se presenta en forma general las características del programa de movilidad del PE de IMA teniendo la opción el estudiante de elegirlo en el bloque de libre elección con valor de 22 créditos.

Actividades extracurriculares. Actividades extra-aula, que le ayudarán al estudiante en su adaptación e integración al PE de de Ingeniero Mecánico Administrador (IMA), así como conocer el medio profesional de desempeño participando en congresos, simposium, cursos, visitas a empresas, concursos, servicios a la comunidad, vinculación, veranos de investigación, asociaciones, exposiciones de Programa Emprendedor.

Tutorías Académicas. Desde que el alumno es aceptado a ingresar al programa educativo, recibe el apoyo del programa de tutorías con los cursos de inducción y así a lo largo del PE de Ingeniero Mecánico Administrador (IMA).

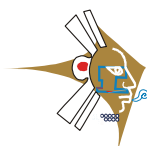
Seguimiento Integral del Estudiante. Sistema de apoyo del Comité de Carrera para garantizar una adecuada eficiencia terminal, así como también tutorías individuales, plenarias y de carrera.

Conclusiones

Las innovaciones en el diseño de este programa educativo tomando en cuenta su pertinencia social, permitirán garantizar que los egresados tendrán una formación en cuanto a ser mejores personas, más competitivos y con mayores oportunidades de éxito en el mercado laboral.

En la malla curricular (ver anexo 1) se observa como la pertinencia social está presente donde es posible hacer énfasis en el 9no. Y 10mo. semestre donde se notan las alternativas que tienen los estudiantes con las cuales no cuentan en el diseño actual.

Es de vital importancia el perfeccionamiento del diseño del programa educativo de IMA ya que busca consolidar nuestra capacidad para lograr la formación de recursos humanos de alta calidad en distintos niveles y modalidades; la generación y transferencia de conocimiento relevante y socialmente útil; la proyección y diversificación de las tareas de difusión cultural y extensión universitaria; la ampliación y fortalecimiento de la



cobertura y operatividad a través de su plataforma tecnológica; y el impulso a las tareas de anticipación social, cambio organizacional oportuno, transparencia y eficiencia administrativa.

Para cada una de las estrategias se apuntan acciones que, en conjunto y mediante su interrelación, se enfocan a consolidar los logros y construir las bases de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León del Siglo XXI.

Al hacer énfasis en la pertinencia social del programa educativo es posible poner como ejemplo la vinculación con los actores externos de la facultad, teniendo a nivel local a nuestros estudiantes realizando servicio social y prácticas profesionales en industrias de reconocido prestigio. Asimismo, la FIME cuenta con una gran cantidad de convenios de investigación con las industrias; se han establecido vínculos con la Fundación UANL y PROFIME⁸.

A nivel nacional, se tienen convenios con Instituciones como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional y a nivel internacional se realizan intercambios con universidades de Francia, Alemania, Estados Unidos y Canadá, entre otras.

Toda esta sinergia hacia el exterior sustenta ampliamente los procesos de mejora continua de la capacidad y competitividad académica. Es de destacar el hecho de que los estudiantes en este nuevo plan de estudios tienen que realizar un servicio comunitario de 4 hrs. por mes.

Bibliografía

Visión 2012 de la UANL

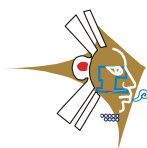
Encuesta de la Coordinación de Planeación y Desarrollo, FIME-UANL

ANUIES, Documento estratégico para la innovación en la educación superior, 2ª Ed., México, 2004.

Formación Integral Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Universidad Autónoma de Nuevo León, Secretaría Académica, Dirección de Estudios de Licenciatura, H. Consejo Universitario, Junio del 2005

Modelo Educativo, UANL

⁸ Fundación PROFIME, [www.fundacionprofime.org.mx/



Modelo Académico, UANL

Lineamientos Generales y manual de procedimientos para orientar la presentación de propuestas de Rediseño, adecuación ó creación de programas educativos de Nivel de licenciatura de la UANL.

Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación

Superior”, elaborado por la UNESCO,

Reflexiones sobre la Educación, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua,

La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación,

El Manual de Autoevaluación del CINDA,

Anexo I.

Lista de empresas entrevistadas

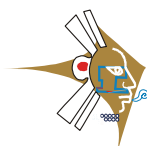
- 1 ADS MEXICANA
- 2 ALTEC ALTA TECNOLOGIA DE VANGUARDIA, SA DE C.V
- 3 CAPAZ SOLUCIONES S. DE R. L. M.I.
- 4 CAPAZ SOLUCIONES S. DE R. L. M.I.
- 5 CATERPILLAR MEXICO
- 6 CELESTICA
- 7 CEMEX
- 8 CERREY
- 9 CIATEQ
- 10 CARRIER
- 11 CONAIR MEXICANA SA DE CV
- 12 COSMOCEL,SA
- 13 DAIMLER VEHICULOS COMERCIALES MEXICO
- 14 DISSER DISTRIBUCIONES Y SERVICIOS SA DE CV
- 15 ESAB MEXICO
- 16 EZI METALES, S.A. DE C.V.
- 17 FAMOSA
- 18 FRISA INDUSTRIAS
- 19 GRUPO MEGA TRANSPORTES
- 20 HSM INDUSTRIES DE MÉXICO, S.A. DE C.V.
- 21 JAC SERVICIOS, S A DE C V



22	MAQUINADOS ARGO
23	METALSA
24	OWENS CORNING AMÉRICA LATINA
25	PERFEKTOOLS SA DE CV
26	PHAR S.A. DE C.V.
27	PROLAMSA
28	PROLEC GE
29	QUIMIPRODUCTOS
30	RED RECOLECTOR S.A DE C.V
31	SIEMENS
32	TERNIUM, EDIFICIOS METÁLICOS
33	TRANE
34	TSS INTERNACIONAL S.A. DE C.V.
35	VERZATEC
36	VIAKABLE
37	VISTEON - INTERAMERICAN PLANT
38	WHIRLPOOL

Departamentos que pertenecen los encuestados

1	ABASTECIMIENTOS
2	ADMINISTRACION
3	CALIDAD
4	CAPITAL HUMANO
5	COMERCIAL Y PROYETOS
6	COMPRAS
7	DESARROLLO HUMANO
8	DIRECCION
9	EQUIPOS DE PROCESO
10	GENERAL
11	GERENCIA
12	INGENIERIA
13	INGENIERÍA BÁSICA
14	INNOVACIÓN AMÉRICA LATINA
15	LOGISTICA
16	MANTENIMIENTO
17	MANTENIMIENTO PINTURA
18	MANUFACTURA
19	MOLINOS CALIENTES
20	OPERACIONES
21	PLANEACIÓN
22	PLANEACION DEL PROCESO
23	PRODUCCIÓN
24	PROYECTOS



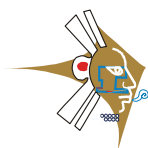
- 25 QUALITY MANAGEMENT- ADMINISTRACION DE LA CALIDAD
- 26 R&D RESEARCH AND DEVELOPMENT- INVESTIGACION Y DESARROLLO
- 27 RECURSOS HUMANOS
- 28 TECNOLOGÍA Y DESARROLLO
- 29 VENTAS

Puestos que ocupan los encuestados

- 1 ANALISTA RH
- 2 CO. INCORPORACIÓN Y PLANEACIÓN
- 3 COMPRADOR
- 4 COMPRAS
- 5 COORDINADOR DE CALIDAD
- 6 COORDINADORA COMERCIAL Y PLANEACION
- 7 DIRECTOR
- 8 DIRECTOR DE AREA
- 9 DIRECTOR DE OPERACIONES AUTOBUSES
- 10 DIRECTOR GENERAL
- 11 DUEÑO
- 12 GERENCIA DE ING. DE MANUFACTURA
- 13 GERENTE
- 14 GERENTE ADMINISTRATIVO Y OPERACIONES
- 15 GERENTE DE PLANTA
- 16 GERENTE DE R.H.
- 17 GERENTE GENERAL
- 18 ING. DE PLANEACION Y CONTROL
- 19 INGENIERIO CALIDAD
- 20 INGENIERO
- 21 INGENIERO DE MANTENIMIENTO
- 22 INGENIERO DE MANUFACTURA Y PROCESOS
- 23 INGENIERO DE PRODUCCIÓN
- 24 INGENIERO EN FLUJO DE MATERIALES
- 25 INGENIERO INDUSTRIAL
- 26 INGENIERO STAFF
- 27 INTEGRACIÓN DE TALENTO
- 28 JEFE DE ABASTECIMIENTOS
- 29 JEFE DE CONTROL DE PRODUCCION
- 30 JEFE DE FACTURACION
- 31 JEFE DE PRODUCCION
- 32 JEFE DE SERVICIOS GENERALES
- 33 LIDER DE DESARROLLO DE PROVEEDORES
- 34 LÍDER DE INNOVACIÓN





35	LIDER DE PROYECTOS
36	METALURGISTA R&D
37	PLANEADOR DE LA PRODUCCION
38	PROYECTOS CALIDAD
39	RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN
40	SUPERINTENDENTE
41	SUPERINTENDENTE DE PRODUCCIÓN
42	SUPERVISOR



Anexo 2.

Presentación de encuesta a empleadores

**UANL**
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN


FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA

Perfil de Egreso del Ingeniero Mecánico Administrador (IMA)

Abandonar->

1.- Participe en nuestra encuesta

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, lo invita a participar en la encuesta que será de utilidad para el rediseño de la carrera Ingeniero Mecánico Administrador (IMA) de la FIME.

Su valiosa opinión, nos permitirá integrar la currícula de la carrera de una manera que nuestros alumnos cuenten con un perfil de egreso en base a conocimientos y habilidades necesarias para satisfacer las necesidades actuales y futuras que requiere el mercado laboral.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo.

Esta encuesta dura algunos minutos.

1. Datos generales.

* Los siguientes datos serán utilizados de manera confidencial y solo son referentes para diferenciación y valoración de cada encuesta

Nombre:	<input type="text"/>
Correo Electrónico:	<input type="text"/>
Puesto:	<input type="text"/>
Departamento:	<input type="text"/>
Empresa:	<input type="text"/>
Tamaño de la Empresa:	<input type="text"/>

*2. ¿Cuenta con Ingenieros Mecánicos Administradores en su empresa?

☐ Si, IMAs de la UANL

☐ Si, de otra institución


☐ Si, IMAs de la UANL y otras instituciones

☐ No

Siguiente->

Pag. 1 / 7

GRATIS, lanza ilimitadas encuestas, de hasta 100 respuestas cada una.







Bases de una propuesta de capacitación para el personal no docente de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, centrada en el desarrollo humano.

[REGRESAR](#)

*Autores**

M. C. Miguel Reynoso Flores

M. C. Diana Martínez Martínez

M. C. Agustín Guadiana Coronado

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito fundamental exponer los fundamentos que sustentan una propuesta formativa para el personal no docente de la FIME, cuyo rasgo esencial es el desarrollo humano de dicho personal. En las Instituciones de Educación Superior es de gran importancia el apoyo y servicio que ofrece el personal no docente. En algunos o muchos de los casos no se les toma en cuenta para una formación adecuada, ante esta situación surgió la necesidad de crear una propuesta de formación que satisfaga sus necesidades personales y sociales. Se muestran los avances obtenidos, en este sentir es evidente lo mucho que se requiere aportar, ya que no existen muchos estudios o investigaciones sobre este tema. La elaboración y puesta en práctica en el sentido opuesto favorecerá en gran medida a este grupo de personas.

Palabras clave: Formación, Desarrollo Humano, Personal no docente.

* M. C. Miguel Reynoso Flores. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México. miguel.reynosof@uanl.mx

M. C. Diana Martínez Martínez. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México. diana.martinezm@uanl.mx

M. C. Agustín Guadiana Coronado. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México. agustin.guadianac@uanl.mx

Foundations of a proposal for training non-teaching staff of the School of Mechanical and Electrical Engineering at the Autonomous University of Nuevo León

Abstract

Nowadays the job has for fundamental porpoise expose the bases which support a formative proposal for the non-teaching staff of FIME, which essential feature is the human development of that staff. In the higher education institutions is of big importance the work and the service that offer the non-teaching staff. In several cases it's not taken into the account the possibility that exist inside of the institution in order to contribute the formation of this kind of staff. To this reality, becomes the need of create a proposal of formation that satisfies they're personal and social needs. Is shown the obtained advances, in this way is evident the requirements that is need to provide, because there are a just a few studies or investigations about the subject. The elaboration and proposal that is on practice en the way proposed will promote in a big way to this group of people.

Key words: Education, Human Development, Non-teaching staff.

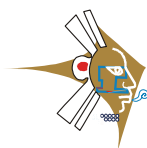
Introducción

El estudio que se realiza actualmente nace ante la necesidad y la importancia que posee la formación en cualquier organización que requiere la actividad física o mental de su personal, donde siempre se requerirá su mejor desempeño laboral y este puede ser medido mediante su productividad.

La presente ponencia tiene como objetivo, una propuesta de formación para el personal no docente de FIME, acorde a las necesidades de las Instituciones de Educación Superior, mediante una capacitación enfocada en el desarrollo humano.

El desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación. Se orienta a garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses.

El desarrollo humano tiene mayor amplitud aun. Significa el progreso integral del hombre y por consiguiente, abarca la adquisición de conocimiento, el fortalecimiento de la voluntad, la disciplina, el carácter y la adquisición de todas las habilidades que son requeridas para el desarrollo de las personas, incluyendo aquellos que tienen más alta



jerarquía en la organización de las empresas”(Guzmán 1966), dicho progreso es uno de los objetivos que se tienen en este estudio.

El uso del concepto de capital humano, el cual se concentra en una sola parte del problema (una parte importante que está relacionada con la ampliación de los recursos de producción), es ciertamente un avance importante pero necesita complementarse, ya que los seres humanos no son medios de producción, sino también el fin de este ejercicio. (Sen, 1999)

Una de las formas más comunes para mostrar que la educación y "desarrollo" están ligados, es correlacionar variables educativas con la de tipo laboral. Se argumenta que la educación le ha permitido al grupo de egresados necesarios alcanzar valiosos logros personales y profesionales, los técnicos siguen enfrentando una serie de factures estructurales que requieren ser identificados y removidos para ser de la educación una fuerza real de cambios y transformación. (Crespo, 2005)

Desarrollo

Es importante destacar que en la teoría y la práctica del problema de la preparación de los recursos humanos; se usan diferentes términos en las instituciones, empresas, organizaciones, etc. Cuando se refiere a educación en la empresa, se usa indistintamente entrenamiento, formación, educación y capacitación. En México se usa esta última expresión, debido a que indica una acción concreta dentro de la formación general de los recursos humanos.

“El adiestramiento se entiende como la habilidad o destreza adquirida, por regla general, en el trabajo preponderantemente físico”. (William, 1976) Desde el punto de vista del adiestramiento se imparte a los empleados de menor categoría ya que los obreros en la utilización, manejo de máquinas y equipos.

No obstante a lo expresado arriba, la capacitación tiene un significado más amplio, incluye adiestramiento pero su objetivo principal es proporcionar conocimientos, sobre todo en los aspectos técnicos del trabajo.

La capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio de los conocimientos habilidades y actitudes del empleado (Silíceo, 2005).



Para que en cualquier organización se cumplan los objetivos de la misma es necesario se tome en cuenta la función de capacitación que colabora aportando a la empresa un personal debidamente adiestrado, capacitado y desarrollado para que pueda desempeñar lo mejor posible sus funciones, resolviendo las necesidades que realmente existen en la organización.

Para que el objetivo general de una institución educativa se logre plenamente es necesaria la función de capacitación que colabora aportando un personal debidamente adiestrado, capacitado y desarrollado para que desempeñe adecuadamente sus funciones a partir de habiendo previamente descubierto las necesidades reales de la empresa. (Aguilar, 2004).

Los antecedentes y precisiones expuestos constituyen las bases de una propuesta de capacitación para el personal no docente de las instituciones de educación superior que en este estudio se particulariza en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL.

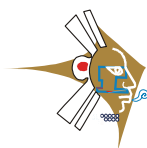
Actualmente en esta facultad se cuenta con un programa anual de cursos para el personal no docente, pero no se cuenta con un programa de capacitación enfocado al desarrollo humano, razón la cual se hace necesaria esta investigación.

A partir de lo apuntado se pretende contribuir a elevar la preparación del personal no docente de la FIME, mediante un proceso de capacitación que ayude a mejorar la calidad en el servicio que esta institución ofrece a la sociedad en general. Se cree conveniente para el logro de este propósito se considera pertinente hacer énfasis en el desarrollo humano.

Un referente importante en la capacitación para el personal no docente, lo constituye, la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) que cuenta con un plan sistemático de capacitación continua para el personal no docente y en la última década capacitó a más de 6000 trabajadores.

En todas las organizaciones ya sean empresas o instituciones educativas se busca que todos sus empleados que conforman la organización sean lo más productivos posible y con un trabajo de calidad, por esto es tan importante la capacitación. Es válido hacer referencia que “Aprender es aumentar la capacidad para producir los resultados que uno desea” (Kofman, 2001).

Por las razones expuestas es prioritario que el personal no docente de la FIME alcance buenos resultados, para ello es necesario un aprendizaje basado en el desarrollo



humano, no solo en la parte del adiestramiento. Un constante reto directivo consiste en estar alerta con respecto a nuevas tecnologías y métodos para mejorar el trabajo y la organización sea más eficiente (Siliceo, 2004).

Para realizar una propuesta de formación para el personal no docente de la FIME se tienen que tomar en cuenta múltiples factores que afectan en esta situación, tales como:

- La información existente respecto a las características del contexto.
- El conocimiento del estado actual de los actores principales; en este caso: el personal no docente.

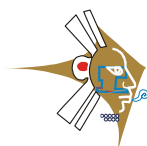
Para ello se realizó un estudio previo sobre la capacitación que reciben dichos actores, mediante encuestas aplicadas a los alumnos y al personal no docente. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos.

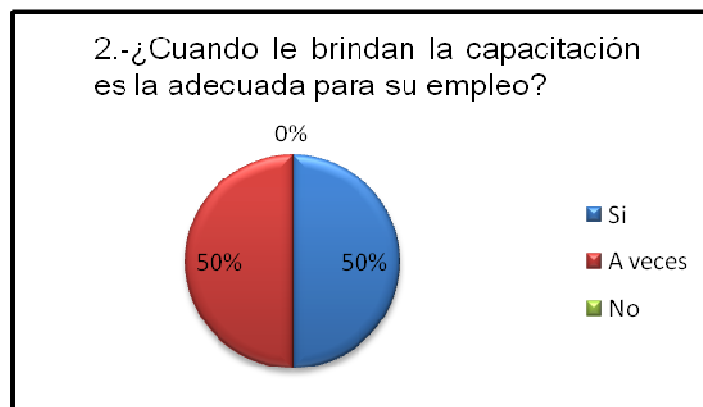
Al preguntar al personal no docente si considera que la institución le brinda la capacitación necesaria para realizar su trabajo eficientemente?, el 50% de los encuestados mencionó que casi siempre y el 30% mencionó que regularmente, mientras que el otro 20% mencionó que casi nunca o nunca, por lo tanto se puede concluir que la mayor parte del personal no docente opina que si se le brinda la capacitación necesaria para realizar su trabajo eficientemente, pero es importante considerar el otro 20% que mencionó que no.



Gráfica 1: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

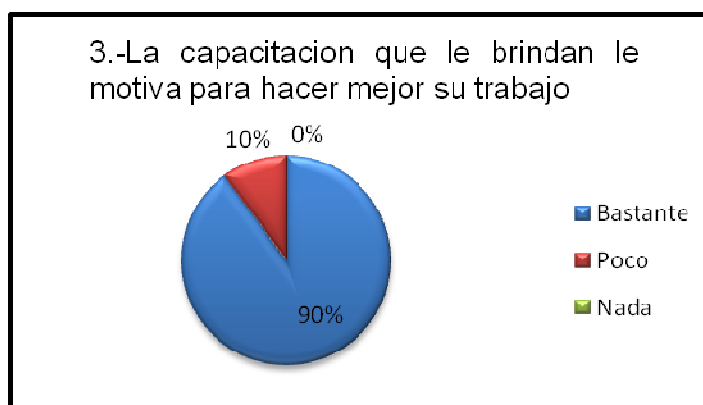
Al indagar respecto a las adecuaciones de la capacitación para su empleo, las respuestas estuvieron divididas por lo que seguirá profundizando en este aspecto.





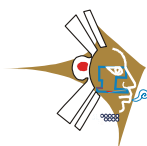
Gráfica 2: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

En la pregunta para conocer si la capacitación que se le ofrece le motiva para hacer mejor su trabajo, el 90% de los encuestados mencionaron que si, mientras que el otro 10% menciono lo contrario, pero como podemos observar es la mayoría la que se siente motivada con este tipo de capacitación.



Gráfica 3: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

Respecto a si la capacitación que se le brinda le ayuda a mantener una mejor relación con sus compañeros y un mejor ambiente laboral, el 80% contesto que si se brinda tal ayuda, por lo tanto habrá que indagar la causa por la cual el grupo más pequeño no está motivado.



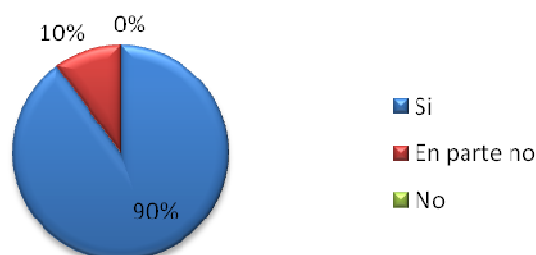
4.-La capacitación que se le brinda le ayuda para que exista una mejor relacion con sus compañeros y un mejor ambiente laboral.



Gráfica 4: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

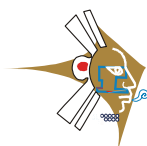
Las opiniones sobre las posibilidades de la capacitación para desarrollarse dentro de la institución, se reafirma con que el 90% de los encuestados, creen que la capacitación les ayuda.

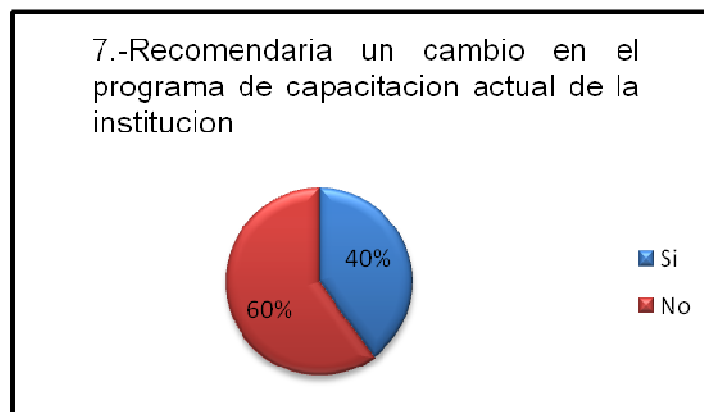
5.-Usted cree que la capacitacion le ayuda para desarrollarse dentro de la institucion.



Gráfica 5: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

El 100% del personal no docente, siente orgullo de pertenecer a la institución y expone que no se requieren cambios. Solo el 40 % exterioriza que si es necesario un cambio, por lo tanto es necesaria una profundización en este sentido.

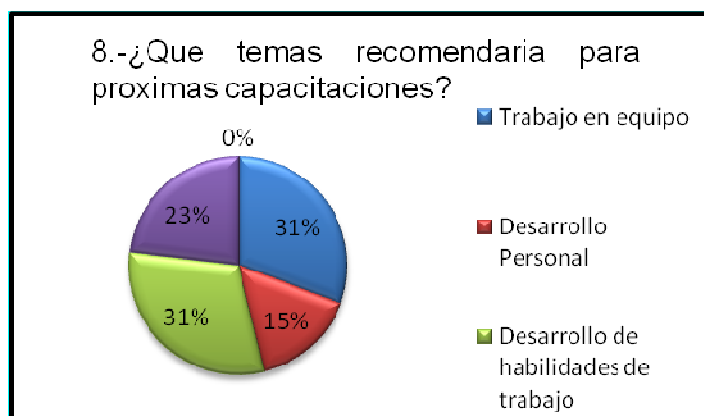




Gráfica 7: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

Sobre las recomendaciones (Gráfica 8) para las próximas capacitaciones las sugerencias están relacionadas con:

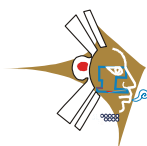
- ✓ Trabajo en equipo, según el 31% de los encuestados,
- ✓ El desarrollo de habilidades, recomienda también otro 31 %
- ✓ La motivación, el 23%.
- ✓ El desarrollo personal, el 15% de los encuestados.



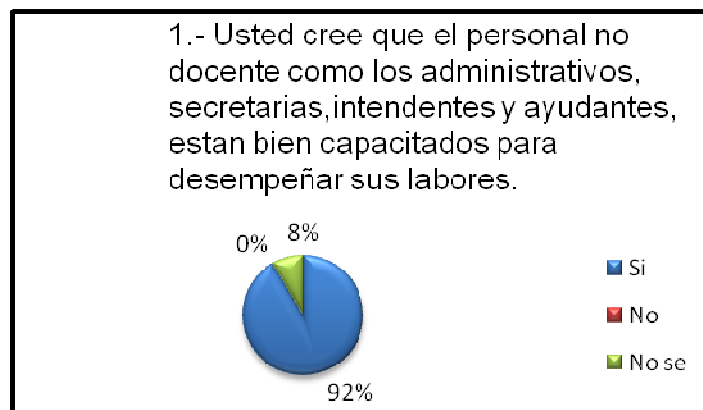
Gráfica 8: Criterios del personal no docente sobre su capacitación.
Fuente: Elaboración personal.

Se consideró necesario encuestar a los estudiantes, ya que ellos son la razón de ser de una institución docente, por ello se precisa conocer su criterio con respecto a la capacitación del personal no docente de la Facultad.

La percepción de los alumnos respecto a la adecuada capacitación del personal no docente como: los administrativos, secretarias, intendentes, y ayudantes, para desempeñar

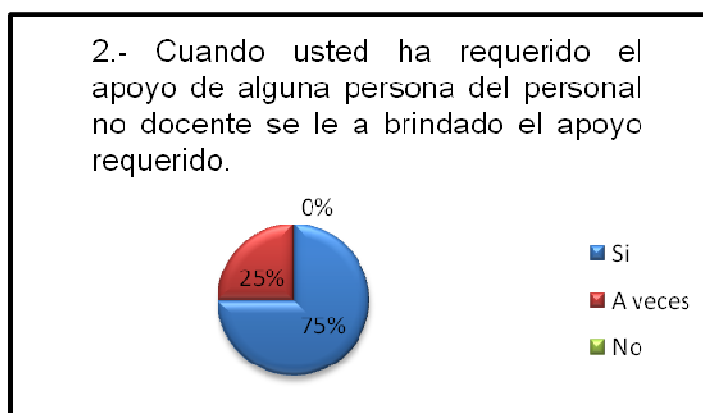


sus labores, el 92% mencionó que si y el 8% refirió que no sabe, mientras que ninguno percibe que estén mal capacitados.



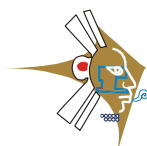
Gráfica 9: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

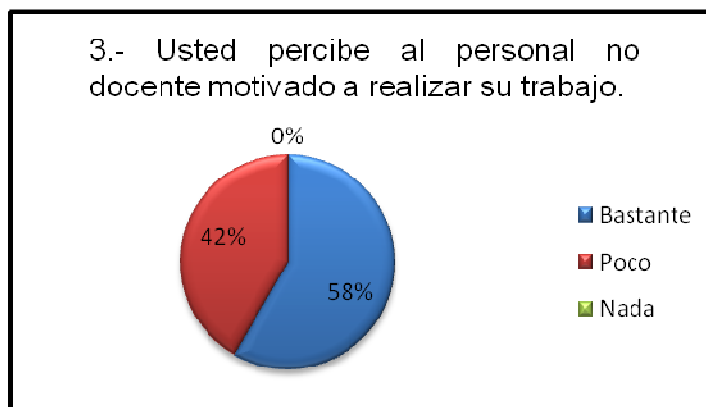
Los alumnos encuestados refirieron que al requerir apoyo de alguna persona que se está estudiando, el 75% afirmó que si recibió el apoyo, el 25% restante dijo que a veces y ninguna persona dijo que no recibió apoyo.



Gráfica 10: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

En cuanto a la percepción de los alumnos respecto a la motivación del personal no docente para realizar su trabajo, el 58% expresa que hay bastante motivación, el 42 % percibe poca motivación, mientras que nadie señala haber percibido ninguna motivación.





Gráfica II: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

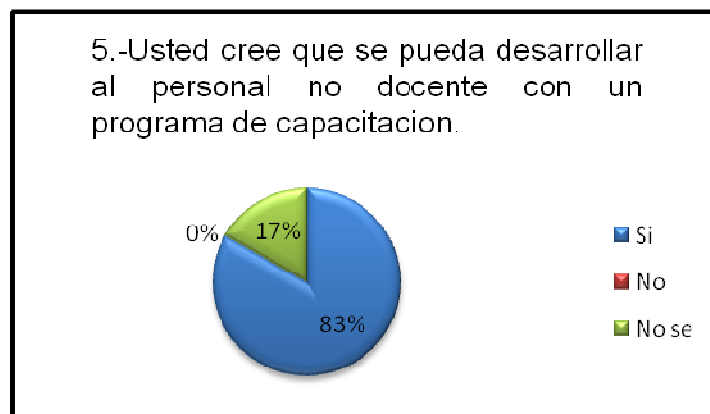
Relacionado con la percepción (gráfica 12) acerca del ambiente laboral del personal no docente, el 83% menciona que si percibe buen ambiente laboral y el 17% que no sabe y ninguno percibe un ambiente laboral desfavorable.



Gráfica 12: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

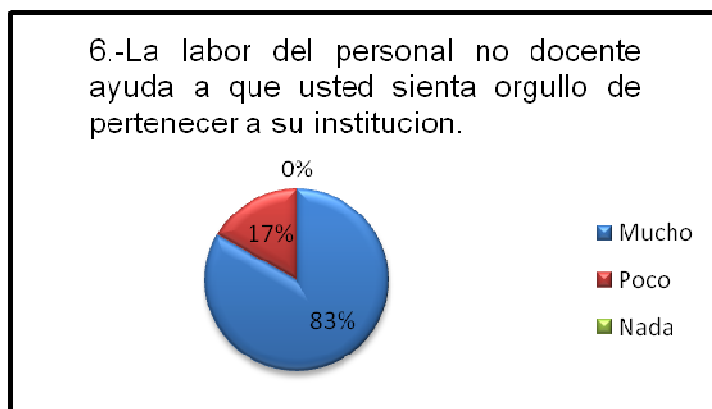
El 83% de los alumnos encuestados contestaron positivamente a la posibilidad de desarrollar al personal no docente con un programa de capacitación, mientras el 17% menciona que no sabe, ninguno señala que no es necesario desarrollar a dicho personal con un programa de capacitación.





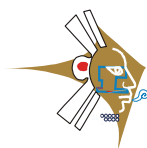
Gráfica 13: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

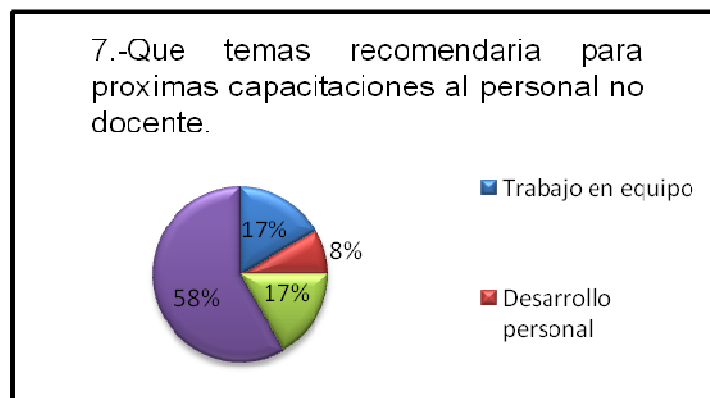
Los criterios de los estudiantes acerca de su sentido de pertenencia (orgullo) (Gráfica 14) un 83% opina que ayudaría mucho la labor del personal no docente y el 17 % expresa que no ayuda la labor del personal no docente al objetivo planteado.



Gráfica 14: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

Los alumnos realizaron recomendaciones para las próximas capacitaciones del personal no docente, el 58 % recomienda que su capacitación consista en elevar la motivación, el 17 % recomienda se relacione con el trabajo en equipo y el otro 17% en desarrollo de habilidades de trabajo, el 8% recomienda que la capacitación del personal no docente se oriente al desarrollo de habilidades.





Gráfica 15: Criterios de los alumnos sobre la capacitación del personal no docente.
Fuente: Elaboración personal.

Despues de analizar los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos y al personal no docente de la FIME, es posible saber que a pesar de que hay conformidad con la capacitación existe cierta incongruencia en el sentido que también se plantea la opción de que haya un cambio en el proceso de capacitación, esta situación se estudiará en un futuro proximo para hacer un analisis mas profundo y llegar a la concepción de esta disparidad, mientras tanto se muestra un comparativo de percepción de la capacitación del personal no docente de entre los alumnos y los ya mencionados.

Haciendo una comparación de las encuestas, los alumnos opinan que la capacitación para el personal no docente debe dirigirse más a la motivación mientras que el personal no docente opina que debe ser dirigida al desarrollo de habilidades y al trabajo en equipo.

Conclusiones

En base a este estudio como inicio para realizar la propuesta más propicia para el personal no docente de la FIME, con un enfoque en el desarrollo humano, se tiene contemplado formar al personal, mediante la capacitación pero enfatizar el componente humano de las personas, que le den valor a su trabajo y se desempeñen de una manera cada vez mejor, también ayudar a mejorar su autoestima que mediante observaciones no fundamentadas aún indican su tratamiento.

Después de analizar las encuestas realizadas al personal no docente como a los alumnos de la facultad de ingeniería mecánica y eléctrica, podemos llegar a las siguientes



conclusiones, que son solo el inicio para la propuesta de formación del personal no docente en las instituciones de educación superior.

El personal no docente de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, menciona que cuando reciben una capacitación, casi siempre o regularmente es la necesaria para realizar su trabajo adecuadamente, por lo cual se puede precisar que en cuanto a realizar su trabajo adecuadamente perciben que la capacitación es la correcta, por otra parte cuando les brindan la capacitación es la adecuada para su empleo está muy dividida ya que la mitad opina que si y la otra que no y es un punto en donde se tiene que profundizar próximamente para saber el porque mencionan que no.

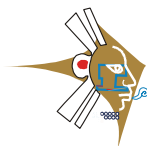
Se hace mención por la gran mayoría que la capacitación si les motiva para hacer su trabajo mejor, y que les ayuda para que exista una mejor relación con sus compañeros y un buen ambiente laboral, también la gran mayoría tiene definido que la capacitación les ayuda a desarrollarse dentro de la institución, lo cual hace ver como un beneficio dicha capacitación.

Todos los encuestados mencionaron sentirse orgullosos de pertenecer a su institución lo que muestra la unión y que tienen la camiseta bien puesta, poco más de la mitad de los encuestados mencionaron que si recomendarían un cambio al programa de capacitación, la mayoría recomienda que las capacitaciones se basen en la motivación, trabajo en equipo y motivación.

Los alumnos encuestados piensan en su mayoría que el personal no docente de FIME está bien capacitado para desarrollar sus labores, pero solo poco más de la mitad los percibe motivados al realizar su labor, ~~pero si~~ la mayoría percibe un buen ambiente laboral y creen que si se puede desarrollar al personal no docente con un programa de capacitación.

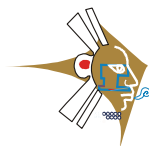
También se analizó y se mencionó por la gran mayoría de los estudiantes que la labor del personal no docente es importante para que ellos sientan orgullo dentro de la institución, los temas que recomiendan los alumnos para próximas capacitaciones son mayormente de motivación en conjunto, desarrollo de habilidades y trabajo en equipo, por lo cual es importante dar seguimiento en esta dirección.

La capacitación consiste en una actividad planeada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio de los conocimientos, habilidades y actitudes del “empleado”.



Bibliografía

- Beltrones, A. V. (2007). *Capital humano viabilidad de la inversion en su desarrollo integral: administracion publica d.*
- Crespo, P. L. (2005). *Educación Superior y Desarrollo Humano*. México: ANUIES.
- Ernesto, g. (2003). *conocimiento colectivo la formacion laboral y la generacion de capacidades colectivas a la luz* Buenos Aires: Granica.
- innovation, G. u. (2008). *La educacion superior en el mundo 3 educacion superior: nuevos retos y roles emergentes para el*. Madrid: Mundi Prensa.
- Kofman, F. (2001). *Metamanagement*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Lopez, B. P. (2010). *Desarrollo humano*.
- Lucado, M. (2007). *Cuando te sientas vacio de que Dios te llene de un amor que puedas compartir*. Caribe.
- Moore, B. (2007). *Sálgase de ese pozo*. Nelson.
- Núñez, A. M. (1998). *Manual para determinar necesidades de capasitacion y desarrollo*. Editorial Trillas.
- Osteen, J. (2007). *Lo mejor de ti 7 pasos para mejorar tu vida diaria*. Nelson.
- Papalia, D. E. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.
- Rae, L. (1997). *Manual de formacion de personal tecnicas para directivos y profesionales* . Ilustrada.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: PLANETA.
- Siliceo Aguilar, A. (2004). *Capacitación y Desarrollo Personal*. México: LIMUSA.
- Torsino, J. C. (1997). *Como diseñar cursos de capacitación y desarrollo de personal* . Panorama.
- william, m. (1976). *Capacitación (training) adiestramiento y formacion profesional* . Editorial Limusa.





Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica (SIAP): Una experiencia de innovación educativa

[REGRESAR](#)

*Autores**

Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez

Lic. Mónica Ortiz García

Psic. Mariona Tarragona Roig

Lic. Estela Uribe Franco

Resumen

El presente trabajo recupera la experiencia de la Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica (SIAP) de la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESA). Este espacio de intervención psicopedagógica y de servicio social comunitario surge en 1995 y desde entonces atiende a la población infantil y Centros Escolares aledaños a la FESA. Constituye una propuesta innovadora que ha transitado por diferentes fases y modelos de intervención; ha evolucionado de una propuesta de tipo remedial a una proactiva con un enfoque fundamentado en la Psicología Positiva. A través del servicio social en sus diferentes modalidades, los egresados de la Licenciatura en Pedagogía ponen en práctica su formación mediante la participación en procesos de intervención e investigación aplicada en un marco de trabajo colaborativo interdisciplinario.

Palabras clave: Intervención psicopedagógica, servicio social comunitario, innovación.

Abstract

This paper captures the experience of the Center for Intervention and Pedagogical Consultancy (SIAP) of the Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, a campus of the Universidad Nacional Autónoma de México (FESA). This center for psychopedagogical intervention and community service, established in 1995, cares for

* Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez UNAM FES- Acatlán
Lic. Mónica Ortiz García UNAM FES- Acatlán
Psic. Mariona Tarragona Roig UNAM FES- Acatlán
Lic. Estela Uribe Franco UNAM FES- Acatlán
siap@apolo.acatlan.unam.mx

minors and schools associated with FESA. It constitutes an innovative proposition that has gone through many phases and different models of intervention; it has evolved from a remedial proposition to a proactive proposition with a focus on Positive Discipline. Through Community Service, in its different forms, students of Pedagogy put their knowledge into practice by participating in processes of intervention and investigation applied in a context of interdisciplinary collaboration.

Key words: Psychopedagogical intervention, community service, innovation.

Introducción

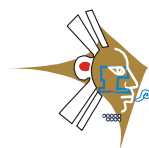
Este trabajo hace una reflexión sobre el desarrollo y el impacto que la Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, ha tenido a lo largo de quince años de prestar servicio social comunitario en el área de intervención psicopedagógica a niños que presentan algún rezago educativo derivado de sus procesos de maduración.

Esta propuesta original vincula la formación del pedagogo con su práctica profesional a través del servicio social como vía de titulación bajo el enfoque de la innovación educativa con un modelo proactivo de intervención para el abordaje de situaciones educativas de los actores involucrados.

Antecedentes

El proyecto Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica (SIAP) surgió como respuesta a las necesidades académicas de formación profesional y de extensión de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán, carrera que, por tradición, ha presentado una demanda muy alta en el área psicopedagógica entre los alumnos, hecho que generó la preocupación y el deseo de algunos académicos por crear un espacio que proporcionara al egresado alternativas de formación y práctica profesional en este ámbito, al abordar el fenómeno educativo a través de la prestación de un servicio a la comunidad.

El antecedente directo del proyecto SIAP lo constituye la participación de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP) en el programa de intercambio académico *Jóvenes Doctores Españoles* en el año de 1995, con la participación de la Dra. Asunción González de Yerro Valdés, quien hizo una propuesta de trabajo orientada a



la formación de profesores y alumnos en esta área, dicha tarea se insertó en el *Proyecto de Optimización del Laboratorio de Psicopedagogía*, iniciándose así las primeras acciones que condujeron a la integración de un proyecto de servicio a la comunidad para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de proponer estrategias pedagógicas de intervención.

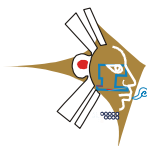
En el desarrollo del proyecto SIAP podemos identificar cuatro fases claramente diferenciadas:

Primera Fase

Inicio del Proyecto (1995 a 1997)

En esta fase se llevaron a cabo las primeras acciones encaminadas a la organización de un espacio que prestara atención pedagógica a niños con trastornos de lenguaje, el cual recibió el nombre de Centro de Atención Pedagógica, las estrategias más importantes fueron:

- Curso “Problemas de lenguaje en la infancia” dirigido a la formación de profesores y alumnos en esta área, impartido por la Dra. González Yerro. Al formar a los profesores del área de Psicopedagogía se garantizaba que los alumnos que participaran en el programa, podrían contar con un asesor con conocimientos acerca de los trastornos en el lenguaje.
- Difusión del servicio de atención pedagógica a niños con trastornos en el lenguaje, dando como producto un convenio con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Naucalpan, para proporcionar el servicio de intervención pedagógica en el Centro de Desarrollo Infantil “Huertas”, que constaba de evaluación, diagnóstico e intervención.
- Se traslada el servicio a las instalaciones de la FESA y se hace difusión en las comunidades aledañas, caracterizadas por ser zonas marginadas con escasez de servicios públicos, con población de escasos recursos económicos y con grandes necesidades educativas, aumentando considerablemente la población atendida.
- Apertura del servicio social profesional con opción a titulación a través del Informe de Servicio Social de Práctica Profesional. (UNAM ENEP ACATLÁN, 1995).



Desde el momento en que se planteó este proyecto, se tuvieron presentes los objetivos académicos que fortalecieran la formación de los estudiantes y el impacto del proyecto en la eficiencia terminal de la carrera al incidir en los procesos de titulación a través del servicio social (UNAM ENEP ACATLÁN, 1986)

También se visualizó la Sala desde una perspectiva comunitaria que refleja el compromiso que la UNAM adquiere con la sociedad al constituirse como un proyecto que devuelve a la sociedad los beneficios que han recibido los alumnos al formarse en ella.

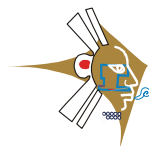
Segunda Fase

Crecimiento y desarrollo del proyecto (1997 al 2000)

En febrero de 1997, la Administración de la FESA responde a las inquietudes y peticiones del programa de la carrera de Pedagogía, ofreciendo un espacio físico que permitiera atender a la población infantil. A partir de este momento se inicia una nueva etapa y el Centro de Atención Pedagógica cambia su nombre por el de Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica que dependerá académica y operativamente de la División de Humanidades a través del Programa de la Licenciatura en Pedagogía, ajustándose a los objetivos de formación profesional del área de psicopedagogía.

Algunas de las acciones más relevantes de esta fase fueron:

- Asignación del espacio físico para constituir la SIAP.
- Acopio de pruebas psicopedagógicas para la evaluación y diagnóstico de la población.
- Crecimiento de la demanda y población atendida.
- Se amplía el servicio a la atención en problemas de lecto-escritura y de matemáticas.
- Nuevas líneas de trabajo en los proyectos de titulación en función de la ampliación de las áreas de intervención psicopedagógica.
- Conformación de la Escuela Para Padres de niños que asisten a la SIAP.



Tercera Fase

Consolidación y Fortalecimiento del Proyecto SIAP (2000 a 2007)

El proceso de desarrollo del proyecto SIAP ha tenido un crecimiento paulatino proyectado con más servicio y posibilidades de atención a la comunidad, tanto en las instalaciones de la Escuela como fuera de ésta a través de asesorías o cursos que demanda la comunidad usuaria.

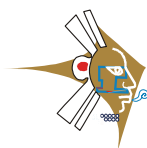
El compromiso de trabajo del proyecto SIAP adquirió una nueva dimensión en el 2000 al participar en el *Programa de Consolidación y Fortalecimiento a Proyectos de Servicio Social Comunitario* y obtener el *Premio Nacional al Servicio Social Comunitario* otorgado por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Desarrollo Social y la Fundación Ford, entre otras instituciones.

El apoyo económico obtenido con dicho premio se usó para la adquisición de material didáctico, pruebas psicopedagógicas, equipo de cómputo y electrónico así como mobiliario para los niños, con la finalidad de elevar el servicio de atención al incidir de manera más efectiva tanto en las evaluaciones de los casos que se atienden como en los programas de intervención que se instrumentan, y dotar a los usuarios de un ambiente adecuado enriquecido con materiales y equipo acorde con las características físicas y de aprendizaje de los niños.

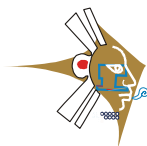
En el momento del surgimiento de la SIAP y dadas las condiciones de las necesidades concretas que existían en ese momento: los problemas de lenguaje y de aprendizaje, las actividades de intervención del proyecto estaban orientadas hacia la rehabilitación, después, con trabajo y constancia se crearon las condiciones que posibilitaron una intervención de carácter integral al propiciar el trabajo con los padres y los maestros para hacer extensivo el programa a los diferentes ámbitos que influyen en la formación y desarrollo de los niños y se orientó el trabajo en la línea de la prevención para atender desde un enfoque ecológico el factor de riesgo en que se encuentra la población.

Las actividades más relevantes de esta fase fueron:

- Participación en el Programa de Consolidación y Fortalecimiento de Proyectos de Servicio Social Comunitario 2000 y Premio Nacional de Servicio Social Comunitario.



- Inserción del Proyecto SIAP en el Programa Estratégico de Desarrollo de Extensión Académica del Programa de la Licenciatura en Pedagogía. (UNAM FESA, 2000)
- Asistencia al IV Coloquio Internacional sobre el Servicio Social Comunitario y participación con un cartel de presentación del Proyecto SIAP.
- Asistencia a las reuniones de evaluación de los Proyectos de Servicio Social Comunitario organizadas por SEDESOL.
- Adquisición de equipo de cómputo, mobiliario, material didáctico y pruebas pedagógicas.
- Atención integral de la población a través de convenios establecidos con la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM para la evaluación e intervención en las áreas de psicología, medicina, odontología y oftalmología.
- Actividades de intercambio académico con las escuelas aledañas a la FES Acatlán a través de cursos y conferencias relacionadas con las problemáticas de aprendizaje de los niños.
- Asesoría a instituciones educativas para el diseño de actividades como cursos y diplomados.
- Cursos de verano para niños.
- Inicio de la atención en el área de Trastorno por Déficit de Atención.
- Proyección del servicio social profesional desde una perspectiva multidisciplinaria que permitió la incorporación de prestadores de servicio de otras carreras que se imparten en la FESA como Diseño Gráfico y Matemáticas Aplicadas a la Computación.
- Incorporación de prestadoras de servicio social del área de psicología de otras Universidades.
- Premio Nacional 2003 al Servicio Social Comunitario Categoría “alumnos”.
- Reconocimiento Nacional al Servicio Social Comunitario, Categoría “docentes”.



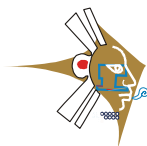
- Taller: “Juego y movimiento” 2006, impartido por la SIAP en vinculación con la Unidad Deportiva Cuauhtémoc del Instituto Mexicano del Seguro Social, llevado a cabo en las instalaciones de ésta última.
- Actividades por el aniversario de la SIAP “Intervención pedagógica: 10 años de servicio a la comunidad.”
- Taller: “La cultura del buen trato”

Cuarta Fase

Investigación Educativa (2007 a la fecha)

- Incorporación de la SIAP a la Unidad de Investigación Multidisciplinaria de la FESA.
- Desarrollo de la Investigación: “La optimización del desarrollo socioemocional de los niños en el contexto escolar y la prevención de conductas desafiantes como programa preventivo en la SIAP”, en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid y bajo el auspicio de la Asociación Española de Cooperación Iberoamericana (AECI).
- Publicación del libro *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. (Escribano, et al. 2010).
- Proyecto PAPIIT IN401409 (2009-2011) Intervención en conductas desafiantes desde un enfoque proactivo. Innovación en la SIAP-FES Acatlán. El objetivo de este proyecto de investigación es la conformación del Modelo de intervención de la SIAP desde un enfoque proactivo sustentado teóricamente en la Psicología Positiva.

La trayectoria de la SIAP y su tránsito por diferentes modelos de intervención así como su consolidación como un espacio que proporciona atención psicopedagógica a la comunidad aledaña a la Facultad, propició la necesidad de la constitución de un modelo acorde con la población, recursos y espacios disponibles en y desde la Universidad.



Objetivos

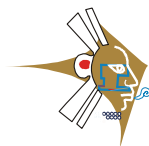
En este proyecto se plantean dos tipos de objetivos; unos referidos al carácter de servicio que una universidad pública como la nuestra, está obligada a cumplir con la sociedad, y otros relacionados con la especificidad para complementar los esquemas de formación profesional de los egresados prestadores de servicio social.

Objetivo general

Atender las necesidades en materia de educación de la población de comunidades aledañas a la FES Acatlán, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, desde una enfoque proactivo que considere los factores escolares, familiares y comunitarios así como los actores que inciden en ellos.

Objetivos particulares:

- Brindar orientación y formación a los padres de los niños que asisten a la SIAP.
- Asesorar a los padres de familia para la atención e incorporación de estrategias de apoyo en el hogar.
- Fortalecer el Servicio Social como vía de titulación vinculada al servicio a la comunidad.
- Proporcionar al egresado de pedagogía alternativas de formación y práctica profesional, al abordar el fenómeno educativo en condiciones reales.
- Asesorar a los maestros de escuelas de educación básica de la zona de influencia, sobre detección de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Desarrollar actividades de investigación que sustenten la intervención y asesoría pedagógica.



Contexto teórico y/o metodológico

En 1991 el H. Consejo Técnico de la FES Acatlán aprueba varias modalidades de titulación que deberán ofrecerse a los egresados de toda la Escuela. Dentro de estas opciones se encuentra la de Servicio Social.

Los requisitos de la modalidad son: 100% de créditos, la acreditación de un idioma extranjero, no haber realizado servicio social regular y presentar un proyecto de trabajo avalado por un asesor académico. El Servicio Social se cubre con un total de 960 horas, los alumnos deben entregar informes bimensuales de las actividades que desarrollan y de los avances de su investigación, al término del servicio presentan un informe global que será revisado por el sínodo correspondiente.

Una vez que los alumnos optan por esta modalidad de servicio social, siguen un proceso que va desde su preparación para el trabajo en la SIAP, hasta la orientación a los prestadores que los habrán de sustituir en el servicio; su participación se desarrolla en las etapas que se ilustran en la Tabla 1.

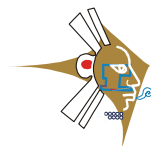
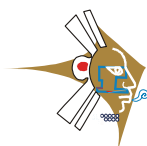


Tabla 1. Etapas y actividades del Servicio Social Profesional.

ETAPA-ACTIVIDADES	NÚMERO DE HORAS DESTINADAS AL SS
I. INDUCCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Fase de observación y sensibilización • Conocimiento de la población • Análisis de las áreas de intervención • Elección de casos • Encuadre • Revisión de proyectos de Servicio Social • Tutoría de la prestadora de Servicio Social a quien sustituye 	96 Horas
II. DISEÑO DE PLAN DE TRABAJO <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico situacional • Evaluación psicopedagógica de la población atendida • Diseño del plan de intervención • Diseño de materiales y acopio de recursos • Caracterización teórico-conceptual de la problemática 	192 Horas
III. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de casos • Revalorización de casos ya atendidos • Entrevistas a padres o profesores • Integración de grupos • Aplicación de proyectos de enseñanza personalizada • Entrega de informes parciales • Investigación documental • Diseño e implantación de cursos, talleres 	576 Horas
IV. INFORME DE SERVICIO SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> • Reporte de avances por cada caso • Informes de casos • Tutoría a prestadores que se incorporan • Informe final y presentación de propuesta de intervención psicopedagógica 	96 Horas
TOTAL	960 Horas

Las tareas que desarrollan los prestadores de servicio social para dar forma a su práctica y estructurar su proyecto se clasifica en actividades:

- De intervención pedagógica. Éstas están dirigidas a tres grupos poblacionales: los niños con barreras para el aprendizaje y la participación, los padres de familia y los maestros.

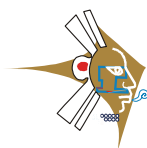


- o Didácticas. Están orientadas a apoyar el proceso de intervención pedagógica tanto en la planeación como en la instrumentación de los programas de intervención.
- o De investigación. El Servicio Social Profesional en la modalidad de opción para la titulación exige que el prestador de servicio social realice una investigación que le permita abordar la problemática atendida con un fundamento científico.
- o Académicas. Como un medio para contribuir a la formación teórica de los prestadores de servicio social. La SIAP programa actividades que los provean de herramientas necesarias para su desempeño práctico, así como para el desarrollo de aptitudes para la investigación.
- o De coordinación académico-administrativa. A través de estas actividades se busca ajustar los criterios de apoyo técnico-operativo y administrativo para llevar a cabo las gestiones que satisfagan las demandas de los profesores y alumnos para la extensión de documentos diversos así como las acciones administrativas que establecen convenios y acuerdos.

Innovación

Innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada (Rivas, 1983). Y es a partir de esta definición que el proyecto SIAP se considera innovador y en constante transformación o modificación, al igual que lo que ocurre en la Universidad porque una es parte de la otra. Desde sus inicios, la SIAP ha incorporado situaciones nuevas, que han modificado su estructura y operaciones, de forma que han mejorado sus efectos en cuanto a los objetivos logrados, situación que implica necesariamente innovación educativa (Rivas, 2000).

Como base de la innovación consideramos a la investigación (Escudero y Correa, 2006) que tiene un papel clave en el desarrollo, difusión y efectos benéficos para los usuarios de la SIAP. La investigación contribuye desde la evaluación, sistematización, comprensión, explicación de los saberes para impactar en el proyecto educativo.



Impacto académico

El proyecto SIAP tiene un carácter netamente comunitario, pero es importante destacar que desde su planteamiento inicial se tuvieron presentes los objetivos académicos que favorecieran la formación de los estudiantes.

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán (UNAM FES ACATLÁN, 2007) presenta tres ejes articuladores de formación: eje teórico, metodológico y axiológico a través de los cuales, el futuro profesional recibe una formación que le permite valorar las bases biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo de la conducta humana a fin de generar las condiciones de factibilidad de fines y objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje y desde esta perspectiva se forma como un alumno sensible y preocupado por los problemas de orden psicoeducativo.

La formación académica del pedagogo le capacita para actuar en procesos de intervención que implican la reorganización de información, el diseño de programas de intervención, el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo y la evaluación proyectos desde el marco del análisis teórico de la problemática educativa que le permiten su inserción en el proyecto SIAP.

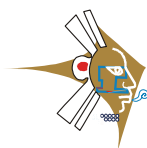
El papel que tienen los profesores de la carrera es vital para el desarrollo del Proyecto, dado que son la figura académica que acompaña, asesora y dirige los proyectos de investigación de los alumnos, de la planta docente contamos con la colaboración de por lo menos 11 profesores, entre los cuales se encuentran los responsables de la SIAP.

El trabajo académico de la Sala va mas allá del cumplimiento de las funciones de docencia extendiéndose a la investigación, la extensión y el intercambio académico.

Anualmente se incorporan a la SIAP un promedio de 18 a 20 prestadores de servicio social en las diferentes modalidades (regular y con opción a titulación). La población atendida oscila entre 300 y 350 niños y sus padres de familia que proceden de diferentes Centros Escolares, tanto públicos como privados, y en algunos de éstos se incluye asesoría para su equipo docente.

Impacto social

En un país cuya población presenta altos índices de problemas relacionados con la adquisición de aprendizajes, vinculados con carencias de oportunidades para recibir



atención pedagógica especializada, se hace necesaria la búsqueda de alternativas viables que se ofrezcan a estos grupos vulnerables. (Salcedo, 2009).

Un problema significativo que enfrenta el Sistema Educativo Nacional es el fracaso escolar en los primeros años de la educación primaria, aproximadamente el 10% de los niños presenta dificultades con la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas, con una mayor incidencia en el 1° y 2° grado, lo que significa serias inversiones económicas y esfuerzos humanos considerables así como frustraciones individuales y familiares. Desde el enfoque proactivo se pretende incorporar en el proceso de intervención a todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se logra llevar a cabo un trabajo integral para lograr que el alumno desarrolle tanto las habilidades cognitivas como sociales que le permitan insertarse en distintos escenarios. La SIAP atiende colonias del municipio de Naucalpan como: El Molinito, Las Huertas, Loma Colorada, San Rafael Chamapa, San Mateo Nopala Tercer Mundo que se caracterizan por ser zonas marginadas, con escasez de servicios públicos y con grandes requerimientos de una educación compensatoria, estas colonias constituyen un 60% de la población que asiste a la SIAP, un 20% son familiares de trabajadores y el otro 20% familiares de profesores.

Referencias

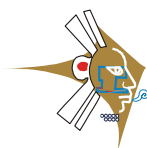
- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Escribano, L., González del Yerro, A., Ortiz, M., Simón, C., Tarragona, M., y Uribe, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México: Fundación Educación y Desarrollo/Jit Press
- Escudero, T. y Correa, P. (Coords.) (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Rivas, Navarro, M. (1983): *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de la innovación educativa*. Madrid: Universidad Complutense.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias*. España: Editorial Síntesis.
- Salcedo Aquino, A. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional 2009-20013*. México: UNAM FES ACATLÁN.

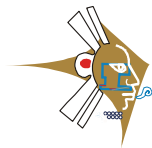


UNAM ENEP ACATLÁN (1995). *Opciones de titulación*. México: UNAM ENEP ACATLÁN.

UNAM FES ACATLÁN (2007). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*: UNAM FES ACATLÁN.

UNAM FESA (2000) *Programa Estratégico de Extensión Académica del Programa de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM FESA.





La universidad que construye conocimiento situado en la escuela

[REGRESAR](#)

*Autoras**

Sandra Morales Soto

M. Cristina Ponce Carrasco

Resumen

Durante los últimos tres años, un grupo de docentes, estudiantes universitarias, profesionales y tituladas, desarrollaron una investigación acción en escuelas municipales de la Región Metropolitana para potenciar el lenguaje escrito, de tal modo de generar un vínculo entre la Universidad y la sociedad. Este estudio, surgió a partir de la reflexión realizada de los resultados educacionales de los últimos años en el área de lenguaje y del análisis de las políticas educacionales e investigaciones del rol educativo de las familias, como también, de estudios relacionados con la incidencia de las prácticas pedagógicas en los logros de aprendizajes. El trabajo que se presenta son los resultados de la investigación acción. En primer lugar, se expone el marco conceptual referido al rol de las Universidades en la producción y difusión del conocimiento y la cultura, construido de forma participativa con la comunidad. Luego, da cuenta de los nudos críticos que inciden en la desigualdad en el acceso al conocimiento, y finalmente las principales acciones realizadas en vías de transformar las prácticas educativas y sus conclusiones parciales.

Palabras clave: Extensión universitaria- conocimiento situado – competencias lectoras y escritoras en educación inicial.

Abstract

Over the past three years, a group of teachers, university students, professionals and graduates, developed an action research in municipal schools in the metropolitan area to enhance the written language, thereby generating a link between the university and society. This study arose from reflection on the educational outcomes of recent years in the area of language and educational policy analysis and research of the educational role of families as well, studies related to the incidence of pedagogical practices in learning achievement. The work presents the results of action research. First, we discuss the conceptual framework referred to the role of universities in the production and dissemination of knowledge and culture, built on a

* Sandra Morales Soto. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
sandra.morales@umce.cl,
M. Cristina Ponce Carrasco. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
m_cristina.ponce@umce.cl

participatory community. Then, realize the critical points that affect the inequality in access to knowledge, and finally the main actions in the process of transforming educational practices and partial conclusions.

Key words: University Extension-situated knowledge - and writers reading skills in kindergarten

Introducción

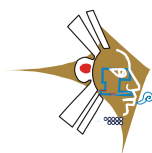
La ponencia que se presenta, tiene como propósito dar a conocer una innovación que se está llevando a cabo a través de un proyecto de investigación-acción, donde se releva el rol de la universidad y su compromiso social y ético, procurando generar respuestas a los problemas de la sociedad actual, y democratizando el acceso al conocimiento, para mejorar la calidad de vida de todas las personas.

La investigación-acción se ha desarrollado desde el año 2009 en escuelas municipales de la Región Metropolitana, Santiago – Chile. Esta ha considerado la participación de docentes y estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, educadores de la primera infancia, personal asistente, equipo de Gestión de las escuelas y familias.

El trabajo está organizado en cuatro partes. En la primera, se da cuenta del rol de la universidad para la construcción de conocimiento situado y participativo en función a las demandas específicas de cada realidad social. En la segunda parte, se dan a conocer antecedentes del proyecto de investigación y de la importancia de favorecer el lenguaje escrito, desde una postura de la alfabetización, para acceder al desarrollo pleno de la ciudadanía. En el tercer apartado se analizan algunos nudos críticos que inciden en la desigualdad del acceso del conocimiento. Se finaliza con una conclusión que releva el rol de la universidad en la transformación las prácticas pedagógicas de los/as docentes y la permanencia de estas innovaciones.

1. Rol de la universidad en la construcción de conocimiento situado

Uno de los factores más influyentes y dinámicos en el desarrollo de un país, es la gestión del conocimiento. Las universidades cumplen un rol esencial en la generación de este y también, en el desarrollo de propuestas que vinculen la universidad con la realidad. Por este motivo, resulta impostergable que las instituciones educativas en su conjunto, revisen y revitalicen su compromiso por el entorno, participando activamente en las dinámicas sociales. En este contexto, el rol de la Universidad, no es la acumulación de



conocimiento ni el desarrollo de prácticas fragmentadas, por el contrario, su rol es la producción colectiva de conocimiento, difusión y distribución del conocimiento y la cultura. En este sentido, la Universidad asume tres roles fundamentales: la formación, la investigación y la extensión.

Específicamente, la extensión universitaria se entiende como una relación comunicacional multidimensional con la sociedad y representa una función estratégica a través de la cual se democratiza la universidad. A través de esta, se hace posible la interacción creadora y crítica **Universidad-Sociedad**, donde el conocimiento resultante de la docencia y la investigación se distribuyen a través de la extensión a un universo más amplio de personas.

En el debate permanente de la UNESCO y sus organizaciones miembros (Unesco, 1998), se ha discutido con amplitud los aspectos críticos de las Instituciones de Educación Superior de América Latina, manifestando que el mayor problema es justamente, la pérdida de legitimidad de la misión de las universidades en la construcción de conocimientos socialmente significativos y también, en la contribución a la disminución de las diferencias sociales, a la promoción y a la movilidad social.

Este debate ha despertado el interés de las propias instituciones de educación superior las que han consensuado algunos principios relevantes para hacer la vinculación Universidad - sociedad, tales como la pertinencia y compromiso social. Ambos principios cualitativos, integran las misiones universitarias de docencia, investigación, extensión y producción y definen el grado de contribución o intervención de las Universidades, en la búsqueda de soluciones de los problemas de las personas.

Las universidades se pueden instalar en las sociedades como aquellos lugares privilegiados donde se construye el conocimiento que luego es difundido como conocimiento acabado a la realidad o bien, como un lugar donde se construye en interacción con otros, conocimiento situado.

El conocimiento, desde una perspectiva positivista, se asume como una forma de acceder a la realidad, en la que el sujeto conoce un objeto externo. Bajo esta perspectiva se busca conocer la realidad bajo parámetros medibles y científicamente válidos (Díaz, E. y Heler, M 1992). Se parte de la premisa de que las condiciones se encuentran en la realidad y, que los problemas se pueden delimitar para modificarlos. Así también, se determinan los parámetros de calidad o bienestar social, es decir, indicadores sobre como deben vivir las personas, o, los recursos a los que deben tener acceso. (López y Chacón, 1997), estableciendo límites entre lo correcto e incorrecto, lo normal y anormal.

Otra forma de vincularse con el medio y generar conocimientos, es a través de un enfoque participativo, comprendiendo la realidad en su complejidad y no como una



realidad única. Esta forma de generar conocimiento y comprender la realidad, se basa en dos aspectos fundamentales: la relevancia de la investigación y la intervención social. Es decir, el propósito central es intervenir en aquellos factores y/o condiciones que generan desigualdades sociales. Por otra parte, se asume que el conocimiento está mediado por las personas que lo generan, por tanto, no hay neutralidad, ni en la forma de conocer ni el conocimiento que se construye. Esto implica que cuando se conoce, el/la investigador/a debe posicionarse con la realidad y comprometerse con los procesos de transformación de una comunidad determinada. Se comprende y se asume que los problemas sociales, son producto de las relaciones asimétricas que se generan en la sociedad, y, que el objetivo central de la investigación es que los/as participantes tomen conciencia de su realidad, puesto que la mayoría de las personas no tiene conciencia de esto, lo cual mantiene enmascarada la realidad, manteniendo y reproduciendo las relaciones de dominación (Althusser, 1990).

En la perspectiva de generar conocimiento situado, son las propios participantes de la comunidad, quienes identifican los problemas que los afectan, así como también, van en búsqueda de las posibles soluciones, en un clima dialógico (Freire, 1970). Asumir la construcción de conocimiento desde una perspectiva participativa, es un modo distinto de vinculación de las universidades con la realidad, no en una asimetría de poder, por el contrario, lo que se busca es empoderar a los grupos sociales, para generar conocimientos situados, que lleven a develar cuáles son las condiciones que generan la desigualdad, asumiendo que son las propias personas quienes se deben encaminar para generar acciones de transformación.

Las universidades que asumen una perspectiva dominante, dicotomiza la producción y la difusión de conocimiento. En esta perspectiva, la realidad es objetiva, y por tanto, independiente de los sujetos que la conocen y en ella actúan. (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2007). Coherentemente con esta postura, se asume que la ciencia debe construir sus enunciados con base en la verificación controlada de la realidad por medio de metodologías que envuelvan cuantificación, experimentación y observación imparcial. La producción de conocimiento es de dominio del/a investigador/a; su difusión, puede ser hecha por otros profesionales que no necesariamente producen el conocimiento, pero lo deben reproducir y transmitir.

Así, la división entre docentes que investigan, y que tienen mayor estatus, y los que enseñan y hacen extensión se torna posible y justificable. También se torna posible el actual riesgo de la división de las universidades entre centros de excelencia (dedicados a la investigación) y centros de formación (dedicados a la enseñanza y a la Extensión universitaria).

En contraposición a esta postura, se encuentra una vertiente constructivista del rol de las universidades y su vínculo con la sociedad a través de las actividades de



investigación, formación y extensión. La concepción constructivista comprende la realidad como subjetiva y, por tanto, dependiente de los significados que los sujetos atribuyen a lo que viven. Coherentemente, en esta perspectiva, no cabe la división entre quien investiga, por un lado, y quien realiza extensión, por otro, ya que todas las actividades son fuentes de construcción de conocimiento y de su difusión. (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2007).

La concepción socio-crítica, entiende que la realidad es dialéctica y constituida por estructuras históricas. Así, el conocimiento científico debe ser producido dialécticamente, considerándose los intereses y las contradicciones sociales. (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2007). Desde esta perspectiva, el conocimiento científico debe ser producido, de manera crítica, por intelectuales que ya se dieron cuenta, vía el estudio riguroso y toma de conciencia, de los determinantes sociales y de las posibilidades de cambios estructurales. Así, el/la investigador/a entendería mejor la realidad donde se localizan los sujetos y, con ella comprometido/a, podría apoyar los cambios necesarios. Se reconoce, de esta forma, que la investigación siempre está comprometida con determinado sector y dirección.

El cambio a la perspectiva socio-crítica, ocurrió a partir del surgimiento de la investigación-acción. Esta metodología de investigación, pretende ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción que respondan a los problemas sociales principales. Mediante la investigación-acción, se pretende lograr en forma simultánea, avances teóricos y cambios sociales.

Sintetizando lo expuesto sobre las vertientes teórico-metodológicas de investigación y su relación con la extensión universitaria, se puede afirmar que la perspectiva objetivista entiende la investigación y la extensión como actividades distintas entre sí, atribuyendo a la primera, la responsabilidad exclusiva por la producción de conocimiento y a la segunda, un estatus menos especializado que implica solamente difusión del conocimiento ya constituido, tarea que puede ser asumida por profesionales que no investigan, pero que saben transmitir los resultados de las investigaciones.

La vertiente constructivista, a su vez, asume la función de la investigación como la comprensión del mundo que tienen los otros sujetos. Establece igual valor a la investigación y a la extensión, no como actividades, sino como fuentes, procesos y productos de conocimiento. Investigación y extensión, en esta perspectiva, son indisolubles.

La influencia de la perspectiva socio-crítica, principalmente de la investigación-acción, en la constitución del discurso y de la práctica determina la indisolubilidad entre enseñanza-investigación-extensión. Su diferencia con la perspectiva



constructivista, es, que asume la necesidad instrumental sobre investigación y extensión universitaria.

Es en este contexto, en el cual se asume la vinculación indisociable de la enseñanza, investigación y extensión, que un grupo de docentes y estudiantes universitarios; familias, profesionales y equipos de gestión de escuelas, han desarrollado, desde el año 2009, procesos de investigación acción en torno al tema de lenguaje escrito.

2. Contexto de la investigación- acción: “Mejorando las prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias de lectura y escritura en niños niñas de nivel inicial”.

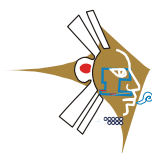
El departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ha asumido un compromiso ético frente a la desigualdad en el acceso al conocimiento que tienen grupos mayoritarios en nuestro país, situación que se evidencia en los resultados de la medición de la calidad de los aprendizajes (SIMCE) y en las evaluaciones internacionales (PISA). Estas pruebas, determinan que un alto porcentaje de niños y niñas que viven en situación de pobreza, desarrollan escasas competencias en la lectura y escritura. El problema es, que una persona que no tiene acceso al conocimiento se le imposibilita la participación en una sociedad que opera a través del lenguaje. Tal como señala Freire (1992) a través de la alfabetización se favorece la formación de ciudadanos conscientes y reflexivos en su actuar, capaces de desenvolverse en una sociedad democrática que constantemente sufre cambios.

Conscientes de su rol social y de la vinculación indisociable de la enseñanza, investigación y extensión, es que un equipo de docentes y estudiantes de la universidad, han desarrollado un proceso de investigación- acción en diversas escuelas municipales de la Región Metropolitana en torno al lenguaje escrito, desde el año 2009.

La investigación en las escuelas, se desarrolla contemplando diversas etapas cuyos propósitos son:

Primera etapa: Desarrollar un diagnóstico participativo que permita describir y analizar las prácticas pedagógicas implementadas por Educadores/as y familias para propiciar y/o mejorar los aprendizajes de lenguaje escrito en los niños y niñas que asisten a las escuelas municipales.

Segunda etapa: Desarrollar una propuesta pedagógica participativa para ser aplicada en los niveles iniciales desde una perspectiva articuladora y en las familias, una vez compartido el análisis de la realidad educativa. La intencionalidad de las propuestas educativas es desarrollar un proceso de transformación de las prácticas educativas que permita la alfabetización de los niños/as y sus familias. Para lograr este propósito, es



necesaria una participación constante en las escuelas por parte de las investigadoras y estudiantes de la universidad, desarrollar reuniones y talleres reflexivos con las familias y educadores/as.

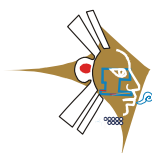
Tercera etapa, profundizar la acción reflexiva acerca de la propuesta implementada, en conjunto con equipos de gestión y educadoras/es de la escuela, docentes y estudiantes de la Umce y familias.

El asumir esta investigación – acción desde una perspectiva crítica, ha significado desarrollar procesos reflexivos colectivos con diversos participantes de las comunidades educativas, lo que ha permitido, en primer lugar, comprender y concientizarse del problema y luego, desarrollar propuestas consensuadas y pertinentes a la realidad. En efecto, los diagnósticos participativos realizados, han permitido describir y analizar las prácticas pedagógicas implementadas por docentes y familias. Posteriormente, desarrollar e implementar propuestas educativas, pertinente a cada una de las realidades cuyo propósito ha sido mejorar las competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas, los contextos de aprendizajes y las prácticas de las familias y educadores/as. Para la elaboración de las propuestas educativas, ha sido indispensable el desarrollo de talleres reflexivos y el acompañamiento en el aula.

La investigación-acción se ha desarrollado en escuelas pertenecientes a dos comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Esta ha contemplado cuatro fases: La primera de **Planificación**, a través de la implementación de talleres reflexivos en torno al lenguaje escrito y temas vinculados. Estos talleres se desarrollan con estrategias participativas y colaborativas enfatizando en posturas críticas y reflexivas sobre su propia acción pedagógica, de tal modo de propiciar la concientización de sus prácticas. La segunda fase ha sido de **Acción Pedagógica**, caracterizada por la realización de proyectos de aula colaborativos, de implementación de espacios educativos y de reuniones reflexivas con las familias. Junto con la acción se intencionó la fase de **Observación** de los procesos. Por último la **Reflexión** como un proceso permanente y necesario para el mejoramiento de las prácticas. Los agentes participantes de las comunidades educativas han sido, educadoras/es iniciales, profesores/as de Educación General Básica, educadores/as de Educación Diferencial, docentes y estudiantes de la Universidad, técnicas en Educación inicial, madres y padres, niños y niñas de Educación inicial.

2. 1. Antecedentes generales del lenguaje escrito

Investigaciones realizadas en el país (Medina, 2006) señalan que los niños y niñas más vulnerables de nuestro país, escriben mal, leen poco y carecen de las habilidades básicas para comprender lo que leen. Así también, indican que en la Educación Inicial se dedica



poco tiempo para el desarrollo de los aprendizajes en el ámbito del lenguaje oral y de la alfabetización (Villalón, 2006). Por otra parte, del análisis del resultado del SIMCE (1999, 2002, 2007) se concluye que alrededor de un 67% de los/as estudiantes correspondientes al cuarto año Básico evaluados en Chile, no alcanzan los niveles esperados en los aprendizajes de lenguaje y comunicación. Esta situación es más compleja toda vez que demuestra que los niños y las niñas no adquieren los aprendizajes básicos en la educación inicial y también, porque los más bajos resultados lo obtienen los niños y niñas que viven en situación de pobreza, lo que da cuenta de la desigualdad social y el escaso impacto que tiene la escuela en la superación de esta.

3. Nudos críticos que inciden en la desigualdad en el acceso al conocimiento

Algunas de las conclusiones obtenidas en el decurso de la investigación y que se consideran como factores que generan desigualdad y escaso desarrollo en la construcción de competencias lectoras y escritoras, han sido:

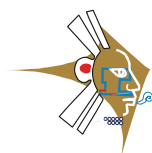
3.1. El rol del/la profesional de la Educación

Los profesionales de la educación en su conjunto, reconocen la incertidumbre que les genera las reformas o cambios en el sistema educativo, puesto que los planteamientos de estas y el conocimiento generado en investigaciones, se contraponen a sus propias concepciones construidas durante su experiencia laboral y de vida. Esta ambigüedad, falta de control e incertezas propias de una realidad dinámica, donde conviven diversas posturas educacionales, genera en los/as educadores/as la búsqueda de soluciones inmediatas, apoyadas en sus concepciones previas. El cambio, genera confusión y temor de arriesgar la credibilidad profesional, por lo cual, los/as docentes se apegan a las tradiciones que les generan certezas y sentido de control.

Por otra parte los/as profesionales de las escuelas manifiestan una posición de acatamiento e inseguridad frente a las demandas de las escuelas, y de los niveles de educación básica, lo que los lleva a rutinizar sus prácticas pedagógicas, reproduciendo técnicas de enseñanza, vinculadas con sus experiencias de vida, y no derivado de su formación profesional y de la investigación permanente de su propia acción pedagógica.

3.2 Significados atribuidos a la lectura y escritura

No obstante existe un discurso compartido entre las familias y profesionales de la Educación, que la lectura y escritura son relevantes como un medio de comunicación,



las prácticas que desarrollan más que propiciar la comprensión y la producción de textos auténticos, privilegian el desarrollo de destrezas de codificación y de decodificación, por lo que se devela que el significado atribuido a la lectura y a la escritura, corresponde a una técnica que se desarrolla en etapas de menor a mayor complejidad y en situaciones homogéneas desvinculadas de la realidad social y cultural de los niños, niñas y sus grupos familiares.

Por otra parte, se evidencia que se otorga una sobrevaloración a la enseñanza de técnicas que favorezcan la escritura manuscrita. Es por esto que en las escuelas es común observar prácticas repetitivas en las que se ejercitan trazos que desarrollan habilidades motoras finas.

3. 3 Vinculación escuela - familia

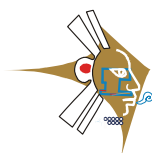
Si bien es cierto la escuela recopila y analiza antecedentes que le permiten tener un conocimiento generalizado de las familias que conforman la comunidad educativa de las escuelas, no existe la suficiente comprensión de cada realidad familiar, que le permita contextualizar el currículum escolar. En esta dinámica los antecedentes que se recopilan, más que movilizar a las comunidades para propiciar la alfabetización, se utilizan para explicar su inmovilismo frente a una situación que la declaran de riesgo, y finalmente de responsabilidad de las propias familias, las que son consideradas como vulnerables.

Como consecuencia de esta postura se evidencia aislamiento y exclusión de las familias en la participación de las decisiones escolares, y por otra parte se observa los/as docentes asumen un rol de protector, generando una asimetría en la relación familia y escuela. El rol del/la docente es el de depositar en las familias saberes que son considerados relevantes, generándose una relación sesgada y vertical, de quien supone enseña al otro, pero no aprende del otro, sino que impone y deposita algo que ni siquiera las familias comprenden o esperan.

Por otra parte, los múltiples aprendizajes que se construyen en el contexto familiar son desconocidos e invalidados, por cuanto se asume que la escuela es quien debe enseñar los aprendizajes referidos a la lectura y escritura.

3. 4 Articulación entre la Educación Inicial y la Educación General Básica

Existe una visión compartida de la supremacía que tiene la Educación Básica por sobre la Educación Inicial, lo que genera una pérdida de identidad de esta, al constituirse como un nivel preparatorio y al servicio de los posteriores aprendizajes propios de la



Educación Básica. En efecto las educadoras del nivel inicial toman decisiones curriculares, contradictorias con el sentido y significado que se le atribuye a la lectura y escritura en el marco curricular vigente.

Las Educadoras Iniciales manifiestan que para lograr una adecuada articulación interniveles deben considerar los requerimientos que tienen los/as docentes de Educación Básica, respecto a qué enseñar y como enseñar. Es decir asumen una posición dependiente y pasiva priorizando la formación de hábitos de orden, la ejercitación motriz, y el trabajo individual.

3. 5 Historias de vida de los participantes en la investigación

Los aprendizajes que se adquirieron en la primera infancia es un factor esencial a develar para los inicios de la discusión pedagógica, porque se constituyen en un marco de referencia desde el cual se comprende la realidad y se actúa. En esta investigación se ha ido analizando cómo inciden algunas prácticas familiares en la actuación de los docentes, así como también en los significados que se le atribuye a la escuela, a las familias, al rol docente y de los niños y niñas.

3.6 El niño y niña y su aprendizaje

La concepción del rol del niño y de la niña principalmente es de un ser pasivo en la construcción de sus aprendizajes, “por lo que deben ser estimulados, reforzados y guiados”. En este sentido esta mirada invisibiliza las potencialidades de los niños y niñas, se infantiliza la educación y no se generan expectativas adecuadas a las realidades de cada uno de ellos/as. Los niños y niñas deben copiar, memorizar letras, reproducir trazos una y otra vez, lo que va generando una desmotivación por los procesos de aprendizajes, ya que estos no tienen mayor significado para su vida y su participación en la sociedad.

El análisis del pensamiento pedagógico de las comunidades educativas se ha constituido en una actividad permanente, lo que ha significado avanzar y remirar nuevamente los datos sistematizados de las diferentes actividades investigativas. En este sentido la investigación-acción al ser dinámica y flexible, se va diseñando en forma permanente, tomando decisiones ajustadas a desafíos constantes. Una vez visualizados los grandes nudos críticos que inciden en el acceso al conocimiento se desarrollaron etapas de construcción y ejecución de propuestas concretas que permitiesen realizar cambios en las prácticas pedagógicas, fundamentalmente en la planificación, evaluación e implementación de espacios educativos, como también en la resignificación de los



roles familiares y de la escuela para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.

4. La Transformación, un largo camino

En este proceso de vinculación de la Universidad con la realidad escolar se ha podido evidenciar algunos cambios, no así transformaciones instaladas como prácticas permanentes. Es por esto que se requiere que la universidad mantenga y construya nuevos vínculos con las realidades escolares, para que las innovaciones se constituyan como prácticas habituales de los/as docentes.

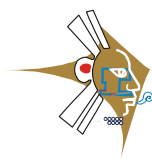
Los/as participantes del estudio reconocen que los cambios que se evidencian en sus prácticas no son profundos, puesto que además de orientar su acción pedagógica con nuevos conocimientos, no dejan de lado las acciones habituales que les generan confianza y seguridad.

En el transcurso de la investigación, se ha evidenciado que los cambios más sustantivos se generan cuando existe una mayor participación y compromiso de la gestión de los/as educadores/as, de las familias y de la presencia constante de las investigadoras como parte del equipo que busca generar cambios.

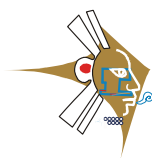
En consecuencia, podemos señalar que las universidades a través del desarrollo de investigación-acción, se posiciona en su rol social con un compromiso ético con los problemas que generan desigualdades sociales. Esta relación universidad-sociedad debe seguir fortaleciéndose para que efectivamente se cumpla con la misión de la Universidad.

Bibliografía

- Althusser, L. (1990) *For Marx*. Londres: Verso.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Díaz, E. y Heler, M. (1992). *Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo: Tierra Nueva.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.



- Latorre, A (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López-Cabanas, M. y Chacón, Fernando. (1997). *Intervención psicosocial y servicios sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- Medina, A (2006). *Ponencia: Leer y Escribir desde la Sala Cuna: Entrar en el mundo del lenguaje escrito*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OCDE (2006) PISA 2006. *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Edita: Secretaría General Técnica.
- UNESCO (1998) *La educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Documento de trabajo. Conferencia Mundial sobre Educación Superior: París (ED-98. CONF.202/5).
- Villalón, M. (2006) *Alfabetización Inicial. Claves de Acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- SIMCE, (1992, 2002, 2007) Resultados SIMCE. Extraído el 13 de agosto de 2010, desde <http://www.simce.cl>.





El eje de contextos profesionales, una formación pedagógica y humana para la formación de docentes de matemáticas no segregadores

[REGRESAR](#)

*Diana Gil Chaves**

Resumen

Con esta ponencia presento La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, considerada como una innovación educativa en la formación de docentes en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá D.C., Colombia. La presentación se centrará en el desarrollo de la propuesta curricular como proyecto de investigación, la perspectiva del conocimiento profesional en el que la función de la pedagogía y de las humanidades cobra un lugar importante para la formación y desempeño del educador matemático. Esta propuesta se encuentra estructurada a partir de cuatro ejes de formación: El eje de Problemas y Pensamiento Matemático Avanzado, el eje de Didáctica, el eje de Práctica Docente y el eje de Contextos Profesionales. Centraré la mirada en el eje de contextos profesionales y su relación con los otros ejes de formación, pues en él se busca posibilitar las reflexiones críticas pertinentes que permitan la formación de un sujeto profesional autónomo, crítico, no segregador, consciente de la importancia y responsabilidad social que tiene su labor docente en una sociedad como la nuestra. Esto sólo es posible, a partir de reconocer cuatro aspectos fundamentales: uno la construcción de la identidad con la profesión docente en el contexto colombiano, como conocedor de saberes y relaciones propios de la pedagogía; dos la importancia de la historicidad del profesor, como miembro de una sociedad con una responsabilidad ética ineludible; tres, la política educativa como una forma de plasmar las necesidades y la visión de futuro en nuestra sociedad; y cuatro, el reconocimiento de las características y particularidades del contexto escolar,

* Institución de procedencia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, Bogotá: Correos electrónicos. dianagilchaves@yahoo.es o dgilchaves@gmail.com o dgilc@udistrital.edu.co

¹Entendidas desde García (1997) cuando retoma a Carr como “un asunto de llevar a los profesores a adquirir una comprensión crítica y reflexiva de las formas en que la estructura política, social y económica influye en la educación, a fin de conseguir una sociedad más igualitaria y justa”. En García Álvarez Jesús. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN: MARCOS DE REFERENCIA. Ediciones mensajero. 1997 p. 127.

como espacio de realización de la práctica pedagógica, en la que se materializa las posibles transformaciones de la realidad educativa.

Palabras clave: Currículo, formación, educadores matemáticos.

Abstract

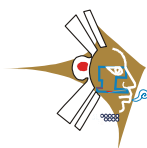
With this paper introduced the Bachelor's degree in basic education with emphasis in mathematics, considered as an educational innovation in teacher education at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in Bogotá D.C., Colombia. The presentation will focus on the development of the curriculum proposal as a research project, the perspective of professional knowledge in which the role of pedagogy and the Humanities takes an important place for the formation and performance of the mathematical educator. This proposal is structured from four areas of training: problems and thinking mathematician advanced axis, axis of didactics, practice teaching axis and axis of contexts professionals.

I will focus the gaze in the axis of its relationship with the other axes of training, and professional contexts as he seeks to enable critical reflections [\[1\]](#) relevant to allow the formation of a professional subject autonomous, critical, no key, aware of the importance and social responsibility has its educational work in a society such as ours. This is only possible to recognize four fundamental aspects: one construction of the identity with the teaching profession in the Colombian context, as a connoisseur's knowledge and relations of pedagogy; both the importance of the historicity of the Professor, as a member of a society with an unavoidable ethical responsibility; three educational policy as a way to translate the needs and vision of the future in our society; and four, the recognition of characteristics and peculiarities of the school context, as realization of pedagogical practice space, which materializes the possible transformations of reality educational.

Key words: Curriculum, training, mathematical educators.

Introducción

A continuación se presenta en forma muy sucinta, algunas de las razones por las cuales consideramos que el proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas (LEBEM) es una propuesta de innovación en la formación inicial de profesores de matemáticas para la educación básica y media de Colombia. Luego el escrito se centra en particular en la necesaria formación pedagógica y humana de los docentes a partir del establecimiento de alianzas estratégicas dentro y fuera del proyecto curricular de LEBEM.



1. Presentación de las características principales de la LEBEM como proyecto de innovación

El proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas (LEBEM), surge en el segundo semestre del año 2000, como producto de la reconstrucción de la Licenciatura en Matemáticas y se plantea como propuesta de innovación² curricular para la formación de docentes de matemáticas para la educación básica y media en Colombia.

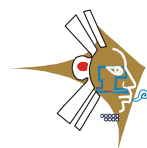
En ese momento se considera importante plantear una propuesta curricular como proyecto de investigación que contribuya a superar tres dificultades fundamentales en la formación inicial de docentes de matemáticas. Lo primero, la separación entre los tres componentes de la formación: las matemáticas, la pedagogía y las humanidades. La segunda dificultad que tiene relación con la primera, es la creencia generalizada que para enseñar matemáticas, es suficiente con saber Matemáticas muy bien y la importancia de lo pedagógico y lo humanístico queda como un complemento poco relevante durante el proceso formativo y de poca incidencia en la vida profesional (Romero, 2002 p.14). La tercera dificultad es reconocer que la matemática escolar es diferente a la matemática y que cada una tiene unas especificidades que las diferencian (Vergnaud, 1995; Chevallard, 1995 Citados en Romero, 2002).

Con estas intenciones y con el propósito de transformar la formación inicial de profesores, para contribuir con el mejoramiento de prácticas pedagógicas, que permitan el acceso a las matemáticas a todo tipo de persona que los quiera aprender. Plantea como pregunta para el desarrollo de la investigación curricular: *¿Qué formación debe tener un profesor de jóvenes y niños, que pretende ayudarles a ingresar (ó profundizar) en el ámbito del trabajo académico y particularmente en el de la matematización constructora de mundo, y lo pretende hacer sin ejercer segregación ni otras formas de violencia?*

La estructura curricular de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas LEBEM, se hace a partir de Núcleos problémicos³, son: Matemáticas escolares, pensamiento matemático avanzado, práctica en el aula de clase y contextos

²Para el presente trabajo se comprende la innovación como: los “Cambios deliberados, sistemáticos, duraderos, en alguno(s) de los componentes de la relación social pedagógica y/o de su contexto de realización, que estructuran de una manera diferente lo que se considera tradicional o convencional en un espacio formativo específico” Conferencia dictada a los docentes de LEBEM Memorias en Documento de Autoevaluación con fines de Renovación de la Acreditación de Alta Calidad, mimeógrafo, 2010.

³ Entendido como: “El conjunto de conocimientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría - práctica y actividades de participación comunitaria” (López, 1995. Pág. 51).



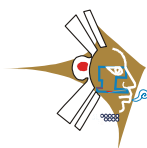
profesionales. Los núcleos problémicos, implican redefinir la relación entre la teoría y la práctica en los procesos de formación en cada uno de los espacios de formación, puesto que el análisis de las diferentes situaciones problémicas que se llevan para trabajar en el aula permiten el análisis de las concepciones que cada uno tiene sobre la realidad y los conflictos cognitivos que esta genera para posibilitar el aprendizaje.

Desde la organización administrativa y académica los núcleos problémicos se desarrollan a partir de los Ejes de formación. Estos son: el eje de Problemas y pensamiento matemático avanzado, el eje de Didáctica, el eje de Práctica docente, el eje de Contextos profesionales. Para algunos casos como Práctica y Contextos profesionales el núcleo problémico coincide con el eje, no así para los núcleos de Matemáticas escolares y Pensamiento matemático avanzado, de donde se separa uno el eje de problemas y pensamiento matemático avanzado y el otro el eje de didáctica. En relación con los cuales, se abordan, semestre a semestre, unos bloques temáticos que se presentan a continuación:

A continuación se presenta cada uno de los ejes de formación:

El eje de problemas y pensamiento matemático avanzado. Se busca que el estudiante para profesor sea reflexivo de su práctica como resolutor de problemas de matemáticas. Estas reflexiones deben ir no solo sobre las matemáticas y la naturaleza de las mismas, sino que también estén en la capacidad de entender, interpretar y complejizar las producciones propias, de sus compañeros y por supuesto de sus estudiantes de la práctica docente y sus futuros estudiantes como profesores en ejercicio. “Estas reflexiones deben ir no solo sobre las matemáticas y la naturaleza de las mismas, sino que también estén en la capacidad de entender, interpretar y complejizar las producciones propias, de sus compañeros y por supuesto de sus estudiantes de la práctica docente y sus futuros estudiantes como profesores en ejercicio. Así, se pretende que el estudiante esté en capacidad de «conocer, cuestionar y transformar las concepciones reduccionistas sobre las matemáticas escolares, hacia presupuestos abiertos y de resolución de problemas⁴” (Documento de Acreditación de Alta calidad. 1999, p 6).

⁴Otro de los aspectos importantes que se plantea el proyecto curricular LEBEM como innovación es que asume la metodología de la resolución de problemas como la forma de trabajo al interior de cada uno de los espacios académicos que forman parte de la estructura curricular. Entendido esto desde Charnay como: “Una terna: situación - alumno- entorno. Sólo hay problema si el alumno percibe una dificultad: una determinada situación que “hace problema” para un determinado alumno, puede ser inmediatamente resuelta por otro (y entonces no será percibida por este último como un problema). Hay, entonces, una idea de obstáculo a superar. Por fin, el entorno es un elemento del problema, en particular las condiciones didácticas de la resolución (organización de la clase,



El eje de didáctica trabaja en torno a la conceptualización sobre los procesos que intervienen para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del conocimiento matemático en el espacio escolar. Considera como objeto de estudio y reflexión distintas perspectivas teóricas que intentan explicar/describir/comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Si bien aborda la didáctica de las matemáticas desde didácticas específicas (de la aritmética, del álgebra, de la geometría, de la variación, de la estadística) en éstas se posibilitan los espacios para discutir aspectos de orden social, cultural, político, cognitivo, entre otros. ((Documento de Re acreditación con fines de Renovación de la acreditación de Alta Calidad, 2009 p. 14)

El eje de práctica docente. El eje de práctica es el núcleo problémico que busca la integración de los distintos saberes que constituyen el conocimiento profesional del profesor de matemáticas en tanto organizador del currículo. Es decir, en términos de los conocimientos, acciones, discursos y hábitos apropiados por los estudiantes en su proceso formativo. Es el eje en donde se pone en juego la profesionalización, investigación y formación del profesor frente a diversos tópicos matemáticos, didácticos, políticos, sociales y pedagógicos. Trabaja sobre La proyección social y cultural es decir la vinculación con la realidad educativa y cultural pone de relieve la necesidad de la institución formadora de docentes de establecer vínculos no “solo de uso” con las instituciones educativas en la que se desarrolla la práctica profesional orientadas en relación con las necesidades del entorno.⁵

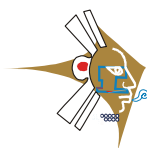
2. La experiencia en el eje de contextos profesionales

Particularmente, el eje de contextos profesionales contribuye a la misión⁶ del proyecto curricular e LEBEM, cuando se fundamenta sobre la generación de conocimientos que permitan al estudiante para profesor tomar posturas sobre su responsabilidad y

intercambios, expectativas explícitas o implícitas del docente)" (Citado en Documento de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, 2004, p 30)

⁵Los planteamientos anteriores sobre cada uno de los ejes es producto de las discusiones al interior del grupo de docentes que lo conforman: al respecto se encuentran las memorias de las reuniones, documentos de sistematización en las producciones de cada uno de los ejes de formación como los siguientes: Documento de Re acreditación con fines de Renovación de la acreditación de Alta Calidad, 2009 y Documento Sistematización de prácticas y Construcción de Lenguaje Común en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas 2010 entre otros.

⁶misión “...la participación en la construcción de sujetos sociales en las dimensiones del desarrollo humano (ético-valorativas, artístico – estéticas, cognoscitivas) construidas y validadas por la comunidad de educadores matemáticos, la sociedad y la cultura, en el área de la educación en matemática. Contribuyendo a su formación personal como sujeto autónomo, crítico, no segregador”. Esta es parte de la misión del proyecto curricular LEBEM. Documento de Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad, mimeógrafo, marzo 2004, p. 20.



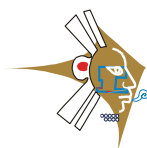
compromiso social con las finalidades de la educación matemática local, regional, nacional e internacional. En consecuencia, se busca la formación de un docente autónomo, consciente del lugar que tiene dentro de la sociedad colombiana y de la trascendencia que tiene la labor educativa, para la construcción de otros y el permanente crecimiento y aprendizaje propio, como parte esencial en la transformación de nuestro país.

Por tanto, el desarrollo teórico del eje se expresa en los distintos espacios de formación que lo conforman a través de la conceptualización de las distintas temáticas que intentan mirar al individuo y sus relaciones en los espacios escolares y en el mundo de la vida, desde distintas disciplinas y enfoques, como mirada englobante y totalizadora que coordina distintas perspectivas teóricas (filosofía, epistemología, sociología, psicología cognitiva, pedagogía, axiología entre otras), evitando hasta donde sea posible los reduccionismos y relativismos epistemológicos.

Esto sólo ha sido posible a partir de iniciar procesos de integración con los otros ejes de formación, por una parte y por otra consolidar cuatro aspectos fundamentales, que intervienen en la construcción de sujetos, como compromiso de formación propio del eje de contextos profesionales: uno la construcción de la identidad con la profesión docente en el contexto colombiano, a partir de conocer los saberes y relaciones de la pedagogía, dos la importancia de la historicidad del profesor, como miembro de una sociedad con una responsabilidad ética ineludible; tres, la política educativa como una forma de plasmar las necesidades y la visión de futuro en nuestra sociedad; y cuatro, el reconocimiento de las características y particularidades del contexto escolar, como espacio de realización de la práctica pedagógica, en la que se materializa las posibles transformaciones de la realidad educativa⁷.

A partir de estos cuatro aspectos en los que se enmarcan los espacios académicos que hacen parte del eje de contextos profesionales, se busca como propósito fundamental la problematización del saber del estudiante para profesor, puesto en relación con una perspectiva de formación profesional que tome en cuenta sus experiencias y vivencias personales y la reflexión suscitada desde la cultura, poniendo especial atención a la investigación de la acción educativa en los contextos de actuación como profesionales de la educación matemática.

⁷ Para mayor ampliación de cada uno de estos aspectos se puede consultar el texto “La construcción de sujetos: una responsabilidad en la formación de docentes”.



Por ello se considera una dimensión práctica de su formación en el eje, a partir de estrategias didácticas (seminario, mesa redonda, trabajo en grupo, presentaciones de los estudiantes, las lecturas, elaboración de ensayos, exposiciones de la docente, presentación de películas) y mediaciones del profesor como análisis de casos, historias de vida (relatos y meta relatos), análisis de experiencias a partir de películas o documentales (videoforos), juegos de roles, entre otros. Estas mediaciones tienen una estructura más narrativa que expositiva, desde donde se procura que el estudiante se apropie e interiorice los conceptos centrales de las temáticas y construya distintas miradas complejas de los problemas educativos y sus implicaciones.

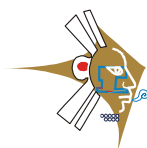
Se considera que las fuentes de la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes para profesor deben ser variadas y múltiples, corresponder con el esfuerzo de realizar un seguimiento de la formación suscitada y provocada en cada espacio de formación, por ello se proponen criterios amplios con pesos específicos en las temáticas, niveles de complejidad, formas de estructuración de los aprendizajes respecto a los resultados esperados (conocimientos y comprensiones deseables) al finalizar un ciclo *temporal* en los programas.

Para ello, cada estudiante para profesor, debe avanzar en la construcción de los referentes propios de su profesión, que lo preparan para intervenir en la transformación social y cultural. En la concepción de un profesional que procura democratizar en las aulas y los espacios de participación el conocimiento matemático básico, fundado sobre criterios de equidad social.

La evaluación del desempeño académico busca orientar el proceso de formación de los estudiantes para que tomen conciencia de sus logros y dificultades y reconozcan hasta dónde se llegó y porqué en sus actividades de aprendizaje y de investigación.

La actualidad de las fuentes bibliográficas apunta a reconocer los avances en el campo y en las distintas perspectivas que se tienen para hablar sobre los problemas objeto de estudio. De esta manera, en los programas se proponen fuentes de distintos niveles entre artículos de revistas, capítulos de libro, direcciones electrónicas, libros y memorias de eventos nacionales e internacionales.

En los procesos formativos de los estudiantes y del trabajo de los docentes se han logrado algunas ampliaciones, alianzas, estrategias que dimensionan el eje de formación de Contextos Profesionales, a continuación algunos de ellos:



Se diseñó y terminó el **proyecto de innovación** “Sistematización de Algunos Factores Asociados a la Comprensión Lectoescritora que Influyen en la Configuración de Ambientes de Aprendizaje en Algunas Clases del Eje de Contextos Profesionales y Práctica Docente” dirigido por el profesor Fernando Guerrero Recalde.

Este proyecto de innovación permitió reconocer desde lo que hacemos en los espacios académicos de los ejes de Contextos Profesionales y Práctica, algunos factores asociados a la comprensión lectoescritora que influyen en la configuración de ambientes de aprendizaje, para la comprensión sobre lo que es ser estudiante para profesor de matemáticas (EPM), qué significa la práctica docente y cuáles son los contextos para la profesionalización del profesor de matemáticas (instancias de realización profesional).

Una de las conclusiones importantes del estudio de la encuesta y el análisis de los programas, fue que la comprensión que desarrollan los estudiantes para profesor de matemáticas (EPM) está asociada con la metodología mediante las formas de trabajo académico que enfatiza el aprendizaje en grupo sobre el aprendizaje individual y las estrategias se fundamentan sobre la mesa redonda, el taller, el foro para tematizar la formación en torno a los problemas de la profesión “profesor (a) de matemáticas” para la educación básica.

Los distintos artefactos culturales que permiten la interacción entre el profesor y los estudiantes para profesor de matemáticas (EPM) y el desarrollo de conocimiento profesional en esta metodología son conceptos (conocimientos previos, concepciones y creencias sobre las temáticas de cada espacio de formación), instrumentos físicos como medios de representación de los contenidos de las temáticas (carteleros, retroproyectores, video beam, documentos en fotocopias de libros o artículos, internet, entre otros). Estos textos académicos como se caracterizan en la investigación (instrumentos de mediación o artefactos culturales) son de distintos tipos en esta metodología según la función que cumplen: denominativos y descriptivos, diagnosticadores y explicativos, especulativos y procesuales.⁸

Una de las **alianzas** que ha permitido el crecimiento de los propósitos de formación del eje de contextos profesionales, son los trabajos de grado que interesados en profundizar en las formas como se aprende y enseña **la matemática con poblaciones en condiciones**

⁸ Para una mayor ampliación ver: Informe final del proyecto de innovación “Sistematización de algunos factores asociados a la comprensión lectoescritora que influyen en la configuración de ambientes de aprendizaje en algunas clases del eje de contextos profesionales y práctica docente” Centro de investigaciones y desarrollo científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mimeo, junio de 2010.



de discapacidad y/o en contextos particulares se ha conformado una línea de trabajo al interior del proyecto curricular de LEBEM de Necesidades Educativas Especiales, en la que estudiantes de la LEBEM se dedican a estudiar el lenguaje de señas o el braille y con el acompañamiento e indagaciones de docentes del eje de práctica y de del eje de didáctica buscan dar respuesta a la necesidad de investigar y construir alternativas para el apoyo de la enseñanza de la matemática para este tipo de población en condición de vulnerabilidad.

En el momento actual se tienen un convenio con una Institución de Educativa Distrital José Félix Restrepo que tienen niños ciegos integrados, el compromiso es la realización de pasantías de extensión⁹ de los estudiantes de la Universidad Distrital realizando los diseños, gestión, implementación y evaluación de secuencias didácticas¹⁰ para la enseñanza de la matemática en aulas donde se encuentran niños con limitación visual y niños que no la tienen dicha limitación; La Institución Educativa, por su parte se compromete, por medio de la tiflóloga a formar a los estudiantes pasantes, en lo relacionado con las características particulares de estos niños.

Otro tipo de trabajos de grado, están relacionados con la enseñanza de la matemática para niños con limitación auditiva, previamente los estudiantes para profesor han realizado una formación profunda en lenguaje de señas para poder realizar trabajo con este tipo de población.

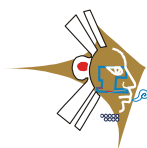
Las alianzas realizadas entre la LEBEM, la Especialización en Educación Matemática, el proyecto curricular de Pedagogía Infantil, el proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana con forman actualmente el proyecto académico transversal de Necesidades Educativas Especiales de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

Bibliografía

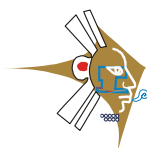
Documento de acreditación previa. Proyecto curricular de Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas. Universidad Distrital. Documento oficial, 1999.

⁹ Es una de las modalidades de trabajos de grado, consiste en la realización de actividades profesionales como docente en una institución educativa, de dichas actividades se debe presentar un informe en el que se hace el análisis de la experiencia.

¹⁰ “La secuencia didáctica se entiende aquí como el plan de actuación del profesor para la implementación de la metodología de resolución de problemas en el aula de clase”. (Guerrero, 2011).



- Documento de Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad, mimeógrafo, marzo 2004, p. 20.
- Documento Proyecto de Facultad. Temas de acreditación No. 2, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación, 1999. p. 15.
- Documento Sistematización de prácticas y Construcción de Lenguaje Común en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas 2010.
- Documento de Autoevaluación con fines de Renovación de la Acreditación de Alta Calidad, mimeógrafo, 2010.
- Duarte, J. (s.f.). “Ambientes de Aprendizaje una Aproximación Conceptual”. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 12 de febrero de 2008, del sitio Web www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF.
- Gil Chaves, D (2008) La construcción de sujetos: una responsabilidad en la formación de docentes, Cuadernos de Psicopedagogía, No.5 p 23 -32.
- Gil, D (2009). Cómo formar docentes de matemáticas incluyentes y no segregadores? Una experiencia desde el eje de contextos profesionales en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas. En Memorias II Congreso internacional en investigación en educación, pedagogía y formación docente. Medellín, Agosto, 2009.
- Gómez, Jairo. Aprendizaje Ciudadano y Formación Ética Política. Edit. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2005.
- Gros, S. B. (2008). Aprendizajes, Conexiones y Artefactos. La Producción Colaborativa del Conocimiento. Madrid: Gedisa.
- Guerrero, F y otros (2006) “La práctica docente a partir del modelo DECA y la Teoría de las situaciones didácticas”. En Memorias V Festival Internacional de Matemáticas, Costa Rica, 29 al 31 de Marzo.
- Guerrero, F y otros (2009). Ambientes lúdicos para el desarrollo del pensamiento Numérico. En revista Vínculos No. 8, Abril de 2009, p.71-78. Bogotá, Universidad Distrital.
- Guerrero, F y otros (2010). Informe final del proyecto de innovación “Sistematización de algunos factores asociados a la comprensión lectoescritora que influyen en la configuración de ambientes de aprendizaje en algunas clases del eje de contextos

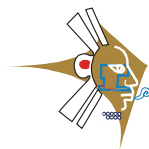


profesionales y práctica docente” Centro de investigaciones y desarrollo científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mimeo.

López, N. (1995) La reestructuración curricular de la educación superior. Bogotá: ICFES Universidad Surcolombiana.

Lurduy, O. (2009). Investigación en la formación de profesores de matemáticas. Agendas y perspectivas. Revista Científica No. 11, 165 – 178. 5, 58-83.

Romero, J y otros. Matemáticas para todos, El sentido de la profesión profesor(a) de Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital





Innovación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Biológicas

[REGRESAR](#)

*Autores**

Gloria Beatriz Álvarez

Miguel Ángel Chaves Zambrano

Resumen

El trabajo tiene como objetivo observar la "Innovación" en la educación superior. Se recopila inicialmente la fundamentación pedagógica y los paradigmas que sostienen el concepto, posteriormente se analiza la experiencia de la CTyQL, FFyB de la UBA, realizada desde 1996 como método de enseñanza – aprendizaje de la Toxicología Clínica, como modelo educativo de innovación en base a la resolución de problemas. A continuación se presenta el resultado preliminar de una encuesta de evaluación del método a alumnos y entrevista a docentes y se abre la discusión para analizar si la propuesta llevada adelante desde 1996 se aproxima al concepto de Innovación, su grado de aceptación, las eventuales modificaciones del mismo, y la necesidad de continuar con una observación prospectiva.

Palabras clave: Innovación, educación superior, toxicología.

Innovation in the teaching – learning process of Biological Sciences

Abstract

This work aims to observe the innovation in higher education. First, pedagogical grounding and paradigms that support the concept are collected. Next the experience of CT y QL, FF y B (UBA) from 1996 is analyzed as clinical toxicology teaching - learning method and educational model of innovation based in resolution of problems. Methods and Materials: we present the results of a students survey about the evaluation of the

* Gloria Beatriz Álvarez. Cátedra de Toxicología y Química Legal. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Correo electrónico: galvarez@ffyb.uba.ar

Miguel Ángel Chaves Zambrano. Hospital de Clínicas "José de San Martín". Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Correo electrónico: machaveszambrano@yahoo.com

method and interviews to teachers. Discussion: we open the discussion to analyze if the proposal carried out since 1996 is close to the concept of innovation, its degree of acceptance, any changes o it and whether or not to conduct a prospective observational study.

Key words: innovation, higher education, toxicology.

Introducción

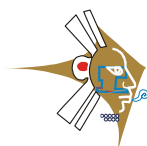
El concepto de formación y competencia profesional en el área de salud ha alcanzado una gran importancia en la última década. Se relacionan con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales que se plasman en la capacidad de poder relacionar conocimientos y procedimientos del saber científico básico con habilidades profesionales desde una postura de análisis reflexivo frente a las situaciones problemáticas cotidianas a resolver.

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación teórico – práctica de los fundamentos pedagógicos del concepto de “Innovación” en la educación superior de la enseñanza de las ciencias biológicas; para tal finalidad se plantea inicialmente el alcance del concepto haciendo una recopilación histórica de las distintas teorías pedagógicas y los paradigmas que las sustentan. En una segunda parte se analiza la experiencia que en la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA se viene realizando desde 1996 como método de enseñanza – aprendizaje de la Toxicología Clínica como modelo educativo de innovación. La tercera etapa del trabajo presenta una encuesta de evaluación del método a los alumnos y entrevista a los docentes y sus resultados, y queda abierta la discusión para analizar si el modelo de enseñanza - aprendizaje propuesto se enmarca dentro del concepto de innovación o si debe modificarse para ser estudiado en la observación prospectiva del trabajo.

I Marco Teórico

Antecedentes

En la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Biológicas en el Área de Salud se plantea como exigencia la articulación de las peculiaridades de diversas disciplinas como biología, química, física, matemática, que se expresan en el abordaje de su objeto de estudio. Unos de los principales problemas de este sistema es que presenta muchas veces una disociación

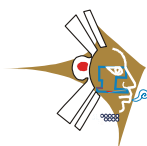


importante entre la formación científica básica (saberes fundamentales) y lo que se denominan destrezas profesionales. En los últimos años se ha constituido como eje articulador de la formación, el concepto de Competencia, que fortalece esta tendencia hasta convertirla casi en el único modo de comprender la actividad profesional desde la mirada de “saber hacer”. Se produce así un ocultamiento de conocimientos de ciencias básicas que deberían dar a las profesiones universitarias de salud su identidad fundamental. Es necesario entonces que el alumno realice una adquisición significativa de conocimientos de estas ciencias básicas de forma tal que sea capaz de relacionar los contenidos científicos básicos con la resolución de situaciones problema.

Otro inconveniente al que se enfrenta la enseñanza de las Ciencias Biológicas es la publicación geométrica de nuevos conocimientos que se produce día a día en el área de Salud, “mas de 20.000 publicaciones biomédicas periódicas y el catálogo de más de 250.000 artículos anuales tan sólo en la Biblioteca de Medicina de los Estados Unidos (Venturelli, 1997). Esto plantea la gran limitante de la imposibilidad de abarcar todo el conocimiento y, menos aún, transmitirlo en el espacio-tiempo de una carrera universitaria de 6 años, como son la mayoría de las carreras del área de salud. Según el Dr. Sydney Burwel, exdecano de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard en dialogo con sus alumnos advierte que “en 10 años estará probado que la mitad de lo que usted ha aprendido como estudiante de medicina es equivocado, y el problema es que ninguno de sus profesores sabe qué mitad será”(Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg & Haynes, 2002).

El concepto de “formación” profesional en el área de salud sin embargo refiere a un extenso proceso a través del cual se modela no solo el pensamiento sino también el comportamiento socio-profesional. El modelo de formación en el ámbito universitario debería favorecer la construcción del saber a través de prácticas discursivas, desarrollo de estrategias de investigación y la constitución de los conceptos en su relación con la realidad social. Este sistema favorece la transferencia de una serie de reglas, rutinas y regulaciones de trabajo del cual es parte también el curriculum oculto, ya que ejerce una fuerte influencia en el aprendizaje y su aplicación en la práctica.

En ese marco, se pueden señalar el grado de complejidad de los contenidos y la consecuente dificultad de comprensión por parte de los alumnos, el nivel de estructuración del conocimiento a alcanzar, *la necesidad de competencias de razonamiento*, poner en juego el pensamiento lógico y la capacidad de abstracción y síntesis. La formación cuyo objetivo tiene el desarrollo de “habilidades” o “competencias” no consiste en solamente un cambio

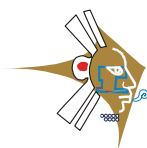


curricular, sino parte de un intento por reestructurar la relación entre enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar, haciendo hincapié en los diferentes aspectos del aprendizaje del estudiante.

Esta situación induce en los docentes una permanente búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender. La mayoría de las conductas, creencias y actitudes docentes en el ámbito de las Ciencias Biológicas de Salud se han adquirido tradicionalmente por una aceptación acrítica del “como” y “que” hay que enseñar desde una postura “de sentido común”, “de lo que siempre se ha hecho” y lo que el alumno “debe saber” y “saber hacer” donde este último concepto pone en un plano de capacitación técnica la explicación y aplicación en la práctica profesional. Esto se convierte en un obstáculo para una renovación de la enseñanza. Sin embargo, si se realiza un trabajo conjunto con el objetivo enfocado en la resolución de problemas, los docentes pueden hacer una revisión crítica cuestionando estas concepciones y prácticas asumidas como un legado transmitido de “generación en generación” y construir nuevas prácticas que intenten mejorar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, constituye un colectivo docente que a lo largo de décadas se asentó sobre un modelo conductista. La enseñanza de los Seminarios de Trabajos Prácticos consistía en clases magistrales. En este tipo de clases estaba subyacente como contenido la enseñanza de “verdades concluidas” desde la perspectiva de situaciones establecidas, como objetos del conocimiento incuestionables. Desde dicha propuesta se concebía al alumno en un papel preponderantemente pasivo, con bajos niveles de cuestionamiento, respecto a los contenidos desarrollados por el docente, el cual sostenía su rol desde un lugar hegemónico con transmisión del conocimiento vertical y como único portador del saber. En los últimos años, la influencia de otros modelos de enseñar y aprender en la educación superior con base constructivista, junto a la evaluación de resultados de la práctica docente de la cátedra, así como a la incorporación de una Carrera Docente en la Facultad, despertaron la necesidad de generar cambios en la estrategia de formación de los alumnos. Sumado a ello los lineamientos internacionales en el campo de enseñanza de las ciencias biológicas, respecto a la utilización de animales para la realización de experimentos, fue otra causa que influyó en la revisión de la propuesta didáctica de la cátedra.

En ese contexto los docentes analizaron la posibilidad de introducir cambios en el desarrollo de los trabajos prácticos que se dividen en dos actividades: un primer encuentro



que consiste en un seminario donde se discuten contenidos teóricos de lo que se va a llevar a la práctica en el segundo encuentro en el laboratorio de trabajos prácticos.

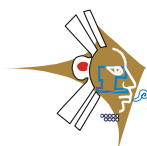
Este proceso es iniciado por la cátedra, y se fue plasmando paulatinamente, con la introducción de una sucesión de pequeñas modificaciones y su posterior evaluación. Se realizó durante varios años en los que cada modificación en el diseño de los Trabajos Prácticos a desarrollar por los alumnos, fue sometido a su análisis y revisión en sucesivas reuniones de los mismos docentes que formaban parte de esta transformación. Como consecuencia del mismo se aceptaba o rechazaba el cambio propuesto en el marco de una tendencia hacia la creciente participación de los alumnos en la apropiación de los contenidos, a partir de discusiones grupales y la resolución de "casos-problema".

La consolidación del proceso descripto llevó también a la introducción de propuestas de mejoramiento para las clases teóricas, la presentación del material y el conjunto de la propuesta curricular donde se plasmó una misma conducta en todo el colectivo docente desde los titulares hasta los auxiliares de docencia.

Este proceso de "innovación en la enseñanza-aprendizaje" puede no tener el mismo impacto para el docente que para el alumno. No existe una relación estricta entre los dos procesos. Puede ser que los docentes modifiquen su estrategia de enseñanza sin que esto produzca ningún efecto en lo que los estudiantes aprenden o en cómo lo hacen. Podría ser también que se produzca alguna innovación en los procedimientos de aprendizaje del alumno independiente del tipo de enseñanza impartida por el docente.

Resulta de sumo interés desarrollar una investigación que permita sistematizar algunos datos en relación al mencionado proceso, incorporando la percepción en los alumnos de este modelo de aprendizaje, y, recoger la experiencia en la adaptación al cambio sistematizado de modelo pedagógico de enseñanza generado por los docentes.

La posibilidad de relevar las opiniones de los docentes involucrados, analizar los puntos más exitosos y más críticos de la experiencia, reconocer de alguna manera el impacto del cambio en el rendimiento de los alumnos y medir algunos indicadores de aprendizaje, genera el desafío de llevar adelante esta investigación. Entendemos puede constituirse en un insumo de interés para otros docentes que se encuentren transitando situaciones similares.



Problemática

El cambio de modelo provoca reajustes tanto en los docentes como en los alumnos. La necesidad de revertir o generar un cambio de modelo en la propuesta de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Biológicas en la Educación Universitaria, desencadena un proceso desestructurante que precipita en actitudes de aceptación y/o resistencia. Aun la percepción sobre el concepto de innovación, su sentido y naturaleza pueden ser extremadamente diferentes. Hay docentes que asocian la idea de innovación con uso de tecnología, y, otros centran su atención en el proceso de enseñanza aprendizaje de aula. Cambiar un modelo didáctico, supone una serie de modificaciones, origina una dinámica diferente del funcionamiento de la cátedra, implica otros niveles de participación y compromiso de los docentes, supone la revisión de su propia trayectoria profesional y la articulación y consenso entre los integrantes del cuerpo docente, deviene en modificaciones en el estilo de conducción de la cátedra y en reposicionamientos en función de los nuevos roles, entre otros.

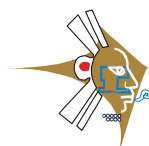
En el caso de los alumnos, la incorporación de una propuesta de tipo constructivista les impone formar parte de experiencias de aprendizaje basado en problemas, trabajo grupal y una participación activa a lo largo de todo el cuatrimestre.

Estas modalidades asumidas por la Cátedra en forma activa devienen en la fractura de un cierto inmovilismo asumido por los alumnos. En algunos casos, el modelo conductista, que supone solo la escucha y una cuasi nula participación, resulta aceptado por los alumnos dado que tiene cierto grado de comodidad y menor compromiso, que las exigencias planteadas en otros modelos, pero también es un modelo mucho más fácil de asumir por muchos docentes.

La puesta en práctica de la nueva estrategia didáctica induce a un cambio actitudinal y estimula la reflexión crítica en la construcción del conocimiento. Las características del interjuego entre la elaboración e incorporación de nuevas propuestas docentes y su apropiación por parte de los alumnos en torno a una meta de mejoramiento del rendimiento educativo, es el problema que se plantea indagar en esta investigación

Las siguientes preguntas pretenden dar cuenta de lo planteado:

* ¿Que significa innovar y cuales son las razones que impulsan la intención de este cambio? *¿Qué características asumió el proceso de cambio en la estrategia de formación de



los alumnos por parte de la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA?

* Hubo consecuencias a causa de esta innovación?

* Como se puede medir o inferir en un resultado positivo?

*¿Existió alguna modificación en el grado de rendimiento de los alumnos a partir del cambio de estrategia, en cuanto a su aprendizaje, respecto al de cohortes anteriores?

*¿Cuáles son las percepciones de los alumnos respecto al planteo curricular de la cátedra y a su propio rol en la construcción del conocimiento, ligadas a su trayectoria educativa en el ámbito universitario?

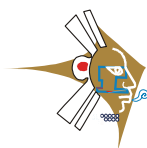
* La innovación es una buena idea?

Reflexiones sobre el concepto de innovación

El concepto de innovación en la enseñanza y el aprendizaje tiene sus orígenes en los años cincuenta donde surgen planteos desde autores como Skinner quien habla de "la ciencia del aprendizaje y el arte de enseñar". A principios de la década de los sesenta comenzó una continua tensión en distintos países acerca de utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje más centradas en el estudiante. En educación superior en estos años comienza así a plantearse la duda sobre que era más conveniente, si pronunciar conferencias o realizar discusiones grupales. En distintas publicaciones de la época queda de manifiesto una tendencia a aceptar el aprendizaje a través de discusiones en clase con respecto a las clases magistrales. Surgen también en esta época otras propuestas por parte de distintos académicos tales como sistemas de tutorías, seminarios, discusiones de clase. Estas tendencias se contraponen a las de los defensores de la clase conferencia que justifican este método de enseñanza aludiendo a que ayuda a los alumnos a escuchar y concentrarse.

Los debates de estas distintas posturas continuaron a lo largo de los sesenta.

En la década de los setenta se incorporan en universidades de distintos países como Inglaterra tres conceptos interrelacionados: "innovaciones" que alude al o los resultados, "innovación" que comprende la descripción de un proceso, y, el de "innovador" que categoriza un proceso. La innovación estuvo presente en las universidades de esta época en distintas formas que se pueden agrupar conceptualmente en tres conjuntos. Primero el de la innovación como resultado de la exploración de nuevas estructuras en los programas de



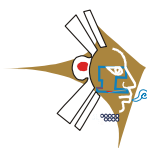
las carreras. Segundo: el empleo de nuevas tecnologías como audiovisuales, filmas, videos, circuitos de televisión cerrado, etc. Y, el tercero el de la enseñanza en pequeños grupos con un seguimiento, incluyendo la enseñanza personalizada al ritmo del estudiante.

Hasta fines de los setenta el innovador era el docente entusiasta, presto a incorporar nuevos medios de comunicación, siguiendo corrientes de psicología de aprendizaje o simplemente tratando de hacer algo distinto. A partir de esta década se produjo a nivel internacional un cambio profundo en el contenido, la práctica y el concepto de innovación. En Estados Unidos e Inglaterra, por ejemplo, se gestó una transformación en las instituciones y en el sistema educacional de enseñanza superior produciéndose lo que se denominó “innovación guiada”.

La educación superior es un “sistema” con distintos fines, presiones, regulación y tensiones que varía de acuerdo a los vaivenes políticos. Sujeto a esto la innovación puede ser una estrategia a corto plazo con el fin de acrecentar un beneficio o resolver una crisis en forma inmediata o puede ser una estrategia pensada a largo plazo. La innovación puede tener como fin la mejora pero no siempre logra su objetivo.

Es posible colocar la innovación dentro de o influenciada directamente por la enseñanza y el aprendizaje en distintas categorías:

- a) Innovaciones individuales o de grupo: relacionadas con el aula y el curso.
- b) Innovaciones disciplinares: patrocinadas por asociaciones o cuerpos profesionales, por ejemplo la Escuela de Medicina.
- c) Innovaciones que responden a la utilización de medios tecnológicos: software, audio, o materiales de aprendizaje (basados en los recursos).
- d) Innovaciones provocadas por modificaciones del currículo para responder a los cambios de contenido de los campos de estudios y de los desarrollos interdisciplinarios
- e) Innovaciones institucionales: que contemplan el desarrollo de unidades educacionales
- f) Innovaciones sistémicas: incluye la creación de un gobierno en las universidades adaptadas a cada institución.



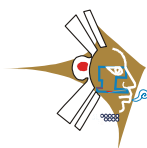
La Innovación y los paradigmas que la sustentan

El proceso de innovación individual o de grupo relacionado con el aula y el curso es quizá el más aplicado a lo largo de estos últimos años porque es quizás el más fácil de llevar a cabo. El pasaje de un sistema de clases magistrales con seminarios teóricos a una clase dinámica con participación activa presupone una planificación previa del trabajo en clase por parte de los docentes en el que surge un análisis de los distintos paradigmas de enseñanza aprendizaje que sustenten así esta modificación. El paradigma conductista se contrapone al constructivista en un primer análisis. Sin embargo no existe un paradigma de enseñanza totalmente conductista ni constructivista.

El conductismo fundamenta su teoría en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. Considera que la observación externa es la única posible para la constitución de una psicología científica. A partir de los años sesenta, se desarrolla el "aprendizaje imitativo" u observacional que estudia bajo qué condiciones se adquieren, o desaparecen, comportamientos mediante el proceso de imitación. Esto fue introducido por Bandura y Walters quienes describen un modelo de aprendizaje que tiene una base "mediacional": el individuo aparece como un intermediario activo entre el estímulo y la respuesta. Esta orientación mediacional adquiere gran relevancia en las décadas del '60 y '70 y en el desarrollo de corrientes cognitivas ya que, a partir de los sesenta, varios autores comienzan a trabajar aplicando la metodología conductista a los procesos psicológicos subjetivos.

En 1963 David P. Ausubel, acuñó el término Aprendizaje Significativo, cuando desarrolló su teoría del aprendizaje cognoscitivo. El aprendizaje significativo, tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre nuevos conceptos ó una nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes (previos) en el alumno, o con alguna experiencia anterior. Todos estos modelos interactúan para determinar la multiplicidad de comportamientos humanos, conformando procesos de aprendizaje complejos. El conductismo se define así como una corriente de enseñanza-aprendizaje que emplea procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

El constructivismo social de Vigotsky en contraposición al conductismo es un término que aparece frecuentemente en el ámbito educativo actual. Se habla de



constructivismo en el aula, en la formación de profesores, en el diseño de planes y programas de estudio, en la investigación educativa, y en la elaboración de textos y materiales didácticos. Es junto con el aprendizaje basado en problemas una de los ejes sobre los cuales se viene trabajando desde hace unos años en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

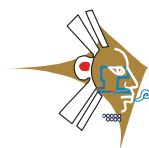
El constructivismo surgió inicialmente como una teoría epistemológica que explica como se origina y como se modifica el conocimiento, al cabo de los años ha dado lugar a una serie de teorías psicológicas del aprendizaje y a varias corrientes pedagógicas y didácticas. La teoría epistemológica tiene como hipótesis de base que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a partir de su experiencia previa y mediante la interacción con el medio circundante, es decir que cada individuo tiene que construir su propio conocimiento y no puede sólo recibirlo ya elaborado por otros.

Como teoría epistemológica el constructivismo se opone a las teorías empiristas que afirman que el conocimiento es una copia de la realidad, producida por intermediación de los sentidos; asimismo también se opone a las teorías racionalistas que suponen que el conocimiento es una elaboración pura que el individuo realiza usando las estructuras cognoscitivas con las cuales viene dotado desde el nacimiento. Por lo tanto se sitúa en una posición intermedia respecto al empirismo y al racionalismo: el individuo realiza elaboraciones mentales mediante las cuales puede interpretar lo que observa en la naturaleza, siendo el conocimiento el producto de estas interpretaciones.

Como Teoría del Aprendizaje, las tesis centrales del constructivismo son:

1. El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, no copia de la realidad.
2. El aprendizaje depende del conocimiento previo.
3. El aprendizaje está fuertemente influenciado por la situación en la que tiene lugar.
4. El aprendizaje tiene lugar en la interacción social.

Lev Vigotsky enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Este tipo de modelo pone un gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan “naturalmente” a través de varias “rutas” de descubrimientos. Considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la misma actividad humana su pilar fundamental. Para él, el proceso de formación de las funciones



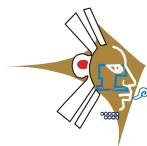
psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, realizada a través de interacción e intercambio social. "La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento" (Frawley, 1997).

Vygotsky propone que el hombre actúa sobre la realidad transformándola y a la vez en este proceso transformándose él a través de recursos psicológicos que denomina "mediadores".

Esta mediación instrumental es llevada a cabo a través de "herramientas" (por ejemplo recursos materiales) y de "signos" (siendo el lenguaje el signo principal). Esta actividad de transformación se lleva a cabo en conjunto y el desarrollo es mediado en un mundo social esencialmente formado por procesos simbólicos entre los que se destaca el lenguaje hablado. Este último como una herramienta fundamental en la toma del control voluntario de las acciones humanas a través de la afirmación o la negación, hechos estos que permiten al hombre actuar con voluntad propia en la toma de decisiones. En ese momento se diferencia la persona de los objetos y de los demás. Centraliza en el lenguaje como medio hegemónico de desarrollo su modelo de mediación sin dejar de tener en cuenta otros medios o tecnologías de transmisión o representación visual de conocimiento que forman parte de su categoría de "herramientas". De esta forma las tecnologías de comunicación permiten al hombre la construcción de una representación externa que más tarde se interiorizará y formará parte de su pensamiento desarrollado por y en la cultura. Rescata así mismo la idea de la mediación interpersonal entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto interioriza luego como actividad individual.

Lev Vigotsky propone que los procesos externos son transformados para crear procesos de interiorización, existe una sustitución del "habla en voz alta" por un "habla interna" que supone cambios internos. Cuando los procesos de mediación de zona próxima de desarrollo se realizan en forma gradual la interiorización de los conceptos también se lleva a cabo en forma escalonada y proporcional.

El aprendizaje por parte del alumno desde la mirada del constructivismo deja de ser una transmisión y acumulación de conocimientos para transformarse en un proceso activo en el que ensambla, elabora e interpreta: "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la formación que recibe. Esto permite al alumno



desempeñarse con eficiencia no solo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional, permitiendo una transferencia de lo teórico hacia contextos reales.

Bruner por su parte, desde su marco conceptual considera que el aprendizaje es un proceso activo en el que los educandos construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente, por la selección y transformación de información, construcción de hipótesis y la toma de decisiones, basándose en una estructura cognoscitiva, esquemas, modelos mentales, que los lleva a ir “más allá de la información disponible”. Su referencia sobre la instrucción en clase considera que el instructor debería tratar de entusiasmar a los estudiantes en descubrir principios por sí mismos. El instructor y los educandos deben “comprometerse” en un diálogo activo – como la enseñanza socrática - y la tarea del instructor es “traducir” la información para que sea aprendida en un formato apropiado del estado de entendimiento del educando. En consecuencia, el currículo debería organizarse de una manera “espiral” que permita que el educando continuamente construya sobre lo que ha aprendido previamente.

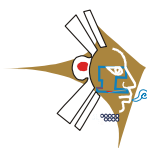
Los métodos positivos para la estructuración del conocimiento deben resultar en la simplificación, la generación de nuevas proposiciones y el incremento de la manipulación de información. En obras posteriores, Bruner incluye los aspectos sociales y culturales del aprendizaje en esta Teoría de la Instrucción.

Los principios de Bruner para ser aplicados en el aula son:

1. La instrucción debe abarcar las experiencias y los contextos que hacen a los estudiantes deseosos de aprender (presteza).
2. La instrucción debe ser estructurada de forma tal que puede ser fácilmente aprehendida por el educando (organización en espiral).
3. La instrucción debe ser diseñada para facilitar la extrapolación y para llenar las brechas (ir más de la información ofrecida).

La Motivación y sus efectos en el Aprendizaje

La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Es decir estimula la voluntad de aprender. Aquí el papel del docente es inducir motivación en los alumnos, tanto en sus aprendizajes y como comportamientos para aplicarlos de manera



voluntaria a los trabajos de clase. La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje.

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno. La motivación en el alumno influye en las rutas que establece, las perspectivas asumidas, la expectativa de logro, las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso, metas que logra a través de la actividad educativa, la motivación intrínseca en la tarea misma y en la satisfacción personal, o sea, la autovaloración de su desempeño. Existen en este proceso ciertas metas extrínsecas como la valoración social y la búsqueda de recompensa.

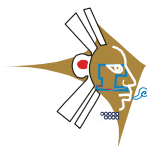
En el profesor es de gran relevancia la actuación (mensajes que transmite y la manera de organizarse). Los principios para la organización motivacional que pueden ser aplicados en el aula son: la forma de presentar y estructurar la tarea, el modo de realizar la actividad, el manejo de los mensajes que da el docente a sus alumnos, el modelado que el profesor hace al afrontar las tareas y valorar los resultados.

¿Qué significa aprender a aprender?

Es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en mediar para enseñar a aprender. Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio.



Cualquier anticipación de resultados es una construcción interna en la realidad, que depende de una representación y también de un pensamiento inferencial por parte del educando.

Los medios de ayudar a la ejecución son: modelamiento, manejo de contingencias, instrucción, preguntas y estructuración cognoscitiva. Modelamiento, manejo de contingencias y retroalimentación son los principales mecanismos para ayudar a los alumnos a través de las zonas de desarrollo próximo (ZDP).

Los medios de ayuda en la ejecución específicamente lingüísticos (signos) son: instruir, preguntar, y estructuración cognoscitiva. La instrucción pide acciones específicas. El preguntar pide específicamente respuestas lingüísticas.

La estructuración cognoscitiva no pide una respuesta específica, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognoscitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción.

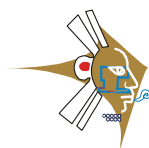
Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa, y secuencia la percepción, la memoria y la acción.

El método de aprendizaje basado en problemas

Desarrollado en la Universidad de Mc Master, en Canadá, para la educación médica y ampliamente difundida a partir de 1960 en varias partes del mundo, incluye entre sus estrategias la investigación, el diseño de proyectos, el estudio de casos y la resolución de problemas en grupos de trabajo.

Según las teorías actualmente aceptadas, el alumno llega a la Universidad con una serie de conocimientos previos que son producto, tanto de sus años escolares anteriores como de su experiencia en el contexto sociocultural en el cual ha estado inmerso. El alumno tiende a desarrollar estos conocimientos en situaciones nuevas, semejantes a aquellas que los produjeron. Si los conocimientos previos no son suficientes o no son adecuados para resolver la nueva situación, el estudiante tratará de modificarlos y adaptarlos poniéndose a sí mismo en situación de aprendizaje.

La investigación educativa actual ha mostrado que las llamadas situaciones problemáticas constituidas por problemas no rutinarios, que sean capaces de movilizar los



conocimientos previos del estudiante y que resulten atractivos como para que éste los considere un reto intelectual, son situaciones privilegiadas para el aprendizaje, son un excelente medio para adquirir nuevos conocimientos.

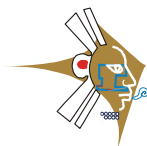
A partir de la resolución de problemas, el estudiante modifica sus procedimientos y nociones previas, dándoles más generalidad y encontrando sus límites de validez. Pone a prueba sus saberes previos, establece sus alcances y elabora modificaciones encaminadas hacia el saber científico. Claramente una clase donde se utiliza la resolución de problemas, tendrá características muy distintas a la tradicional. En ella los alumnos trabajan, comentan y discuten continuamente en equipos, por lo que la "disciplina" tradicional con tiene cabida. El docente no explica conceptos en el pizarrón, sino que recorre los equipos, escuchando las soluciones propuestas y dando orientaciones. El ambiente es claramente de aprendizaje donde, en general la mayoría de los participantes disfruta de la actividad.

Si aceptamos que el alumno trata siempre de aplicar sus conocimientos previos a estas nuevas situaciones, extendiéndolos, generalizándolos y modificándolos cuando sea necesario, tenemos que aceptar que estos intentos pueden llevarlos por caminos infructuosos, lo que tradicionalmente se conoce como un "error". Sin embargo, estos errores son justamente, el medio para que el alumno confronte sus conocimientos, los modifique y elabore nuevos conceptos por lo que de ninguna manera deben ser considerados como un fracaso. La máxima constructivista es "Aprender de los errores".

Quitarle al error la connotación negativa (como fracaso) es una tarea muy ardua pero necesaria. El estudiante no debe decepcionarse al cometer errores, al contrario, debe sentirse estimulado para continuar su búsqueda y alcanzar resultados que lo convenzan y sean consistentes con los conocimientos establecidos.

La evaluación del aprendizaje

Históricamente se considera la evaluación como la última etapa del proceso enseñanza-aprendizaje. Es un requisito ineludible, final, el cual sigue siendo realizado en la mayoría de las veces con un sistema que no acompaña el sistema de enseñanza impartido a los alumnos. Sobre todo cuando existe una innovación en el modelo pedagógico, si el sistema de evaluación no se correlaciona con este, las consecuencias en los resultados de los exámenes pueden ser negativas.

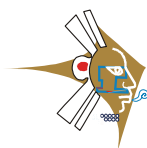


La tendencia a partir de los setenta es tomar la evaluación no como una simple forma de medir, sino como "un proceso que permite un seguimiento efectivo tanto de la enseñanza como el aprendizaje" (1). Es así como la evaluación se convierte en un aliado de ambos procesos.

Con respecto al tipo de evaluación es posible clasificarlas en dos tipos: la *sumativa* y la *formativa*. La primera responde al modelo tradicional, es cuantitativa, se lleva a cabo al final de cada período de formación y se relaciona con algún tipo de medición que ubica al alumno en un nivel determinado. Por el contrario la evaluación formativa es una evaluación cualitativa del proceso pedagógico en la que la eficacia y la forma de aprendizaje por el estudiante son observadas permanentemente. Esto permite modificar y perfeccionar en forma dinámica, durante el mismo proceso de enseñanza cualquier dificultad de la misma.

Muchos autores consideran que para que el proceso de aprendizaje sea significativo, la evaluación y la enseñanza deben estar íntimamente relacionadas y la evaluación debe tener un carácter formativo. Un ejemplo son Allen (2) y Seidel & Walters (3) quienes piensan en la evaluación como un proceso de investigación que permite conocer como se aprende y como se enseña considerando que estos procesos no son "lineales" y requieren de un rediseño continuo. Es importante que la evaluación sea una herramienta que desarrolle en los alumnos no solo habilidades cognoscitivas sino también metacognoscitivas y sociales que traten de generar personas reflexivas, participes y responsables de su propio proceso educativo. De todos modos toda evaluación, en última instancia, debe consistir en un acto cualitativo y cuantitativo. Desde lo cualitativo debe hacer visible el proceso de aprendizaje, y desde lo cuantitativo calificar con un criterio preestablecido el nivel de resolución de la evaluación. Dicho de otra forma es importante el proceso de aprendizaje, pero, una nota numérica predominante baja o alta ubica en un lugar distinto ese aprendizaje y permite realizar modificaciones pertinentes.

Para concluir, tradicionalmente los procesos de evaluación son responsabilidad exclusiva de los profesores y del personal de administración académica, quienes en primera instancia se oponen a generar innovaciones en los mismos. Los docentes auxiliares y jefes de trabajos prácticos generalmente están en contacto más directo y más tiempo con el alumno. Es en la mayoría de los casos el grupo más predispuesto a introducir innovaciones en la enseñanza. Esta dicotomía "enseñanza innovadora vs evaluación tradicional" es la que puede muchas veces conducir al fracaso de una innovación o generar en los alumnos resistencia a cualquier modificación en la enseñanza.

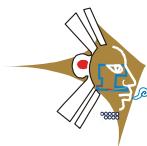


Estado del arte

Existe una tendencia cada vez mayor a la reflexión por parte de los docentes universitarios sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con los alumnos. En el espacio-tiempo del aula se establece un triángulo entre el estudiante universitario, el docente y el contenido donde prevalece o no alguno de los vértices de acuerdo a las estrategias pedagógicas utilizadas. Se plantean así los siguientes interrogantes: “¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?” (Gil Pérez). ¿Qué rol deben cumplir los docentes con respecto a los estudiantes y al conocimiento que se intenta transmitir? ¿Qué actitud y percepción tienen los estudiantes en relación al conocimiento que el docente trata de impartir? Y, el último vértice del triángulo, ¿Qué lugar se da al conocimiento en relación a estos dos actores?

El estudiante se encuentra inmerso en una realidad Universitaria atravesada por una trama histórica, política, social y cultural que lo empuja a esperar de “Otro” el conocimiento verdadero y las habilidades que le permitirían desarrollarse en su futura vida profesional. Desde esta postura es importante que los docentes tengan la inquietud de abordar nuevas experiencias en las formas de impartir conocimiento con una predisposición positiva a cambios innovadores que tengan al alumno en una posición central favoreciendo así su aprendizaje.

La revisión del estado del arte en el campo de la pedagogía universitaria, muestra que a nivel internacional la inquietud que más frecuentemente aparece en los trabajos de innovación se centra en nuevas tecnologías de la información, a su manejo, y a su impacto y donde las ciencias Biológicas no está exentas de la enseñanza con esta herramienta. Sin negar la actualidad y la importancia de estas tecnologías, es limitada su influencia en la incorporación de soluciones a problemas de educación que no son resueltos por el cambio de herramientas. Concretamente, es menos observada en la bibliografía la disposición a trabajos de innovación donde se planteen las disposiciones capaces de movilizar el pensamiento reflexivo que dé un sentido al conocimiento significativo y no un mero significado. Las conclusiones del proyecto NDPCL (National Development Program in Computer Assisted Learning) patrocinado en Gran Bretaña por el Departamento de Educación y Ciencia, señalan que el desarrollo de la multimedia para usos educativos está enfocado a comprimir información, manipularla y reproducirla, cumpliendo las mismas funciones de una docencia presencial transmisionista o repetidora de un relato. El uso de computadora según esta investigación hasta trajo algunos efectos negativos: “muchos

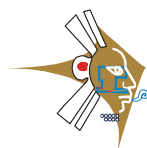


maestros se volvieron *compufilicos* y tuvieron la tendencia a preocuparse más por los aspectos técnicos computacionales que por la educación. Paralelamente, a otros maestros se les dificultó mucho la programación y le dedicaron mucho tiempo a ese asunto, en lugar de dedicarlo a la pedagogía” (4)

Existen antecedentes de investigación sobre innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitaria en distintos países. En 1972 La Fundación Nuffield en Inglaterra estableció un Grupo para la Investigación y la Innovación en la Educación Superior que informó durante un período de cuatro años un modesto avance en el desarrollo. Un ejemplo de ello es una investigación organizada a nivel nacional que se realizó en 15 universidades británicas (5). Dicha investigación se llevó a cabo bajo las directrices del *Learning Society Programme del Economic and Social Research Council* (ESRC). El estudio consistió en un relevamiento de información sobre el impacto de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje durante el período 1988-1995. Entre las universidades entrevistadas relacionadas con las ciencias biológicas se incluyeron las de Medicina y Ciencias Naturales. La estrategia se compuso de dos fases: la exploración de la experiencia de los innovadores y luego de las instituciones. Entre las conclusiones de este estudio surgió que existía un incremento en esos años del interés de los docentes por el aprendizaje y la enseñanza, mostrando prioridad por el primero. Otras observaciones fueron que hay tanto docentes como alumnos que equiparan innovación con tecnología y otros en cambio siguen defendiendo la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. Entre los docentes también surgió que hay quienes están muy dedicados a la enseñanza y aquellos que consideraban la enseñanza como subsidiaria de la investigación. Esta investigación evaluó las reacciones de los estudiantes concluyendo que eran diversas, de 47 estudiantes entrevistados 11 respondieron en términos negativos y los 16 restantes en términos negativos y positivos. Se encontró una marcada resistencia de los estudiantes al trabajo en grupos con discusión en clase.

También la adaptación a este sistema resultó más apropiada para ciertas materias del currículo. Muchos alumnos preguntaban “¿Por qué el profesor no nos puede dar una conferencia sin más? Esta pregunta resume la importancia de que se les haga ver la necesidad que tienen de habilidades de comunicación y por que deberían hacer cosas por sí mismos. Es habitual que los alumnos valoren el aprendizaje a través de trabajo en grupos al final de su carrera cuando están próximos a enfrentar su vida profesional.

Una herramienta propuesta en la bibliografía para innovar el proceso de aprendizaje es el uso de mapas conceptuales que tratan de mejorar el conocimiento significativo.

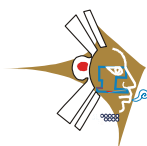


Existen trabajos de investigación en los cuales se emplean criterios de epistemología constructivista y psicología cognitiva constructivista, junto con el uso de Internet y Cmap Tools, una herramienta de software para ayudar en la construcción de mapas conceptuales. (6). En una investigación realizada por Novak y Col. (7) se les pidió a los estudiantes agregar conceptos a los mapas del profesor y reestructurar el mapa que tenía algunos conceptos.

Se les pidió que seleccionaran un “compañero de aprendizaje” basándose en otras investigaciones que apoyan el valor del aprendizaje cooperativo. Los resultados de esta experiencia fueron altamente positivos con un porcentaje muy alto de aceptación por parte de los alumnos del trabajo en equipo. Esta experiencia tenía como sustento teórico las ideas de Vygotsky sobre la importancia de intercambios sociales en el aprendizaje y “Zona de desarrollo proximal”.

Existen trabajos que evalúan otras metodologías no tradicionales en el proceso de enseñanza –aprendizaje y que centran su trabajo por ejemplo en los resultados de los procedimientos de Evaluación no Tradicionales desde el punto de vista de los alumnos. Tomando un ejemplo en Argentina, la Universidad Nacional de Entre Ríos (8) en la Catedra de Seguridad Biológica y Radiológica de la Carrera de Bioingeniería se evaluaron los resultados de diferentes estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y métodos de Evaluación y Promoción de los alumnos no tradicionales. Para ello se recolectaron datos del cursado durante los años 1998-2002. La evaluación de los alumnos se realizó en forma continua, tanto en forma grupal como individual. La nota final se calculaba a partir del promedio ponderado de las distintas actividades: % de asistencia promedio a clases teóricas, % en la evaluación de la elaboración y discusión de un trabajo grupal, % de repuesta a microevaluaciones sobre contenidos teóricos y % de asistencia a las actividades prácticas del cursado. Se elimina la evaluación única final. Los alumnos en encuestas rescatan como positivo este sistema de evaluación considerando que el docente tiene una idea más acabada del conocimiento de los alumnos. Por otro lado en la evaluación del cursado de los alumnos, un 81,5% promocionó la materia y la nota promedio fue de 6,58 puntos sobre 10.

Hay investigaciones que han centrado su atención en la vivencia del docente en su práctica de enseñanza cuando realizan procesos innovadores desde la mirada de su “buen hacer docente”. Un grupo de investigadores de seis universidades (9) de España han llevado a cabo un proyecto de investigación denominado “Proyecto Visibilidad” sobre las percepciones de los docentes sobre nuevas propuestas en docencia universitaria. El trabajo incluyó grabaciones de las prácticas que son analizadas con el mismo docente, y, la



elaboración de ideas básicas con representación en un mapa conceptual informatizado que permitió realizar análisis en tres niveles complementarios: análisis intra-sujeto, por grupo de especialidad, análisis global del conjunto docente de todas las universidades. El objetivo de esta investigación fue hacer visibles las mejoras cualitativas en procesos pequeños de innovación de los docentes y las prácticas de “buenos docentes”. De esta forma se trato de recuperar, analizar y establecer gráficamente el pensamiento científico pedagógico de una muestra de docentes universitarios.

En la revisión del estado del arte se encuentran también trabajos de lo que se inscribe en la tradición de investigación-acción concebida por la pedagogía institucional francesa. En distintos países, con Norteamérica en primer lugar viene siendo impulsada la realización de estudios de “aula” donde son revisados los aprendizajes significativos (10). En una investigación llevada a cabo en Colombia en la Universidad Central de Bogotá se realizó un estudio sobre las posibilidades de transformación hacia una pedagogía basada en problemas orientada a ampliar la capacidad de pensar. Las conclusiones del cambio fueron que: a) las situaciones problemáticas permitieron a los estudiantes construir una fundamentación teórica y práctica desde donde pudieron desarrollar un proceso sistemático, b) el trabajo con conceptos y problemas moviliza al estudiante para establecer nuevas conexiones entre saberes adquiridos por la experiencia, por la formación o por la lectura y la escritura, c) el estudiante se torna activo, aprende a exigir el argumento de parte del profesor, d) los estudiantes pudieron aproximarse a tres niveles: uno descriptivo, otro analítico y otro interpretativo. (11)

Otros trabajos presentan experiencias similares sobre el trabajo centrado en el alumno con otros recursos didácticos. Un grupo de investigación de la Universidad de Alcalá, España (12) realizó investigaciones en innovaciones pedagógicas teniendo como base las siguientes premisas: “¿Cómo favorecer en mi práctica educativa un aprendizaje autónomo, comprensivo, reflexivo, crítico y cooperativo? La estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje introducida es la “carpeta de aprendizaje” por homologación con el conocido procedimiento de evaluación “portafolios” ampliamente extendido en el ámbito anglosajón. La idea se trató de una traslación de una estrategia metodológica integral donde los alumnos en distintos temas presentaban sus carpetas fruto de debates, correcciones y redefinición de sus procesos de aprendizaje. Hubo trabajo individual y grupal que fue presentado en forma oral. Las conclusiones de este trabajo de investigación de innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje son: a) el rescate del aprendizaje cooperativo, b) la reconstrucción de ideas previas a partir de la reflexión, c) para los docentes es difícil



modificar las propias creencias y concepciones, d) la innovación es un proceso que requiere mucho esfuerzo dedicación y tiempo por parte de todos, e) el tiempo del cuatrimestre no se ajusta al tiempo del desarrollo de aprendizaje comprensivo, e) necesitan tener una continuidad y sustentabilidad en otras asignaturas, f) es importante que los alumnos desarrollen habilidades sociales como el trabajo en equipo durante su escolarización, g) los procesos de innovación pueden ser llevados a cabo en forma más dinámica con un número reducido de alumnos., h) el cambio se genera desde dentro no por decreto.

II. Enfoque Metodológico

Marco de referencia

Innovación y composición curricular de la asignatura

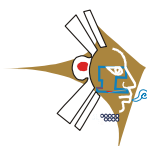
La Cátedra de Toxicología y Química Legal forma parte del quinto año curricular de la carrera de Bioquímica que se dicta en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA en Argentina.

El cursado es cuatrimestral y de una carga horaria de 8 horas semanales, 120 horas totales de cursado. Las horas semanales se distribuyen en 4 de clases teóricas y las restantes 4 horas corresponden a un seminario semanal. El seminario tiene la siguiente organización: el alumno tiene una guía de trabajos prácticos, con la teoría de todos los seminarios que se dictan y el trabajo de laboratorio a desarrollar.

Cada semana se revisan de antemano los conceptos y fundamentos de lo que en la semana siguiente se va a realizar en el laboratorio de trabajos prácticos, al comienzo o al final del mismo se toma una pequeña evaluación que se denomina “parcialito” para evaluar el nivel de entendimiento de lo aprendido.

Tradicionalmente los seminarios teóricos consistían en clases magistrales donde el docente transmitía los conceptos sobre los fundamentos teóricos de los prácticos bajo una estructura comunicativa de relato donde se prescindía del aprendizaje significativo.

A partir del año 1996 se promovieron iniciativas de una enseñanza que tenía como fin el estudiante, con el objetivo de estimular el pensamiento reflexivo y con un trabajo centrado en el “problema”. Gran parte de la implementación conllevaba la adquisición de destrezas y la comprensión de las necesidades del mundo del trabajo profesional.



El cambio se llevó a la práctica sin subvenciones disponibles, con tiempo personal de trabajo, sin apoyo de expertos. Todos los docentes que participaron en gestación del mismo habían realizado lo que se denomina “Curso de Capacitación Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica”.

La innovación tenía un proceso de implementación “semidirigido” con el objetivo de uniformidad en los criterios de las distintas comisiones de alumnos a cargo de distintos Jefe de Trabajos Prácticos y Docentes Auxiliares. Desde ese punto de vista podríamos decir que era una “innovación dirigida”, tenía un objetivo definido: había que reemplazar el discurso magistral, pero siempre se trabajó con un sistema abierto donde existió lugar para nuevas iniciativas y modificaciones sobre la marcha.

Se trabajo en grupos de alumnos, con planteamiento de casos clínicos basado en el aprendizaje a través de la resolución de problemas con toma de decisiones. Los casos clínicos son tomados de casos reales del CENATOXA, laboratorio nacional de asesoramiento toxicológico que funciona en la misma cátedra y que está a cargo de los mismos docentes de las comisiones.

La principal innovación asumida fue que el docente se centró en el problema en lugar del tema. Su justificación y ventaja residió en el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes a través de su aprendizaje y la adquisición de habilidades que permitieran al alumno una mayor comprensión de la relación que existe entre el conocimiento, el trabajo y la experiencia profesional. Esta modalidad de trabajo buscó desarrollar lo que se denomina “habilidades esenciales transferibles”.

Dos actividades muy significativa y amena para los alumnos son: la realización de un cine debate que se lleva a cabo con una película sobre los murales de la calle que aluden al uso de las drogas de abuso en el ámbito del cual se discute sobre la problemática social de las mismas, y, la participación en un juego de rol llevado a cabo a través de teatralización que consiste en elegir seminarios cuyos temas son generalmente el de “drogas de abuso” y “psicofármacos”. Esta actividad refleja el trabajo de grupo y también la participación de cada individuo dentro del mismo. Cada grupo elige una droga de abuso (cocaína, marihuana, anfetaminas, etc) esto se pacta con bastante anterioridad. El día del seminario cada grupo debe presentar una actuación donde los integrantes asumen roles distintos. El objetivo es recorrer a través de esta teatralización los contenidos conceptuales sobre sintomatología clínica, actitud profesional ante la consulta médica, resolución sobre



metodología diagnóstica de laboratorio, criterios de informe al paciente y a través de esta actividad el alumno juegue el rol profesión.

Enfoque de la investigación

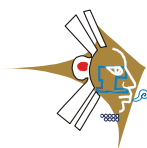
La investigación se encuentra en una primera etapa de realización. La misma se plantea desde un paradigma mixto “Positivista-Interpretativo” según la siguiente fundamentación:

a) Positivista: porque se pretende de forma cuantitativa desde una postura neutral predecir hechos, explicar o generar conceptos teóricos a partir de relaciones causa-efecto. El objetivo es medir con la mayor objetividad posible la implicancia de la sustitución de un proceso de enseñanza-aprendizaje por otro, tratando de correlacionar algún indicador de la misma. Se tratará de evaluar aspectos observables y que en lo posible se puedan cuantificar.

b) Interpretativa: desde una postura hermenéutica o cualitativa se tratará de comprender e interpretar los significados, las intenciones y el impacto de este cambio en la actitud tanto del docente como el alumno.

Objetivos generales

- * Identificar posibles transformaciones actitudinales observadas y variaciones en el rendimiento de los estudiantes, producidos a partir de la implementación del cambio de propuesta pedagógica en la Cátedra toxicología y Química Legal de la Facultad de Bioquímica de la UBA, en el período 1996 – 2010.
- * Releva cuáles fueron los cambios manifiestos y/o subyacentes dados en el cuerpo docente a nivel de dinámica de trabajo, comunicación, grado de cooperación, actualización profesional y docente, asunción de nuevos roles, a partir de la implementación de la nueva propuesta pedagógica de la cátedra.
- * Dar cuenta del impacto de la transformación pedagógica: Identificar las causas que condujeron al cambio innovador y reconstruir el proceso de cambio de la propuesta pedagógica.



Objetivos particulares

* Relevar y reconocer las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de elaboración y ejecución de la nueva propuesta didáctica en la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Bioquímica de la UBA, en el periodo 1996 - 2010.

* Evaluar los parámetros de rendimiento de los alumnos en la cursada de la materia de Toxicología en el periodo 1996-2010.

* Identificar la valoración de los alumnos respecto a la innovación realizada.

* Caracterizar en la nueva propuesta elementos de los paradigmas conductista y constructivista

Método de investigación utilizado:

Experimental, descriptivo-explicativo; de corte cuantitativo-cualitativo

Instrumentos de investigación

I) Estrategia cualitativa:

Entrevistas semi-estructuradas a los docentes

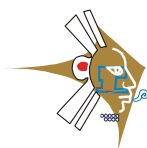
II) Estrategia cuantitativa:

a) Encuesta contestada voluntariamente por los alumnos al final de la cursada en relación al grado de satisfacción con la propuesta educativa y su aprovechamiento.

b) Utilización de datos secundarios: análisis de parámetros de rendimiento educativo

Indicadores:

- Grado de aprobación y nota obtenida en los parciales regulatorios
- Porcentaje de alumnos que aprueban la materia por promocional
- Cambios en las notas promedio obtenidas en instancias de promocional.
- Cantidad de alumnos que mantienen la regularidad al final de la cursada
- Cálculo de nota promedio de todos los alumnos promocionados



Determinación de la población y la muestra

Muestras seleccionadas: aleatorias, compuestas por dos poblaciones y tres fuentes de datos:

- a) Los docentes de la Cátedra que participaron del proceso de innovación y contesten la entrevista voluntariamente.
- b) Los alumnos que contesten voluntariamente encuestas al final de la cursada de distintos períodos.
- c) Notas, calificaciones e información sobre los alumnos procedentes de los sucesivos cursados de la asignatura.

III. Encuesta, Entrevista y Resultados

A) encuesta realizada a los alumnos

Toxicología y Química legal 2010

Pedimos su colaboración para poder conocer su opinión acerca de la cursada. Esta encuesta es anónima con el objetivo de que pueda expresarse libremente. Desde ya muchas gracias.

1- Sexo: F ☐ M ☐ 2- Edad 3- Estado civil: Soltero ☐ Casado ☐

4- Trabaja: Si ☐ No ☐ Horas Semanales:

5- Le agradó el contenido de la materia? Si ☐ No ☐

6- ¿Cuáles temas de trabajos prácticos le resultaron de mayor utilidad para lo que Usted considera su práctica Profesional?

TP1= Monóxido y CN	<input type="checkbox"/>	TP2= Venenos Orgánicos Volátiles	<input type="checkbox"/>	TP3= Metales	<input type="checkbox"/>
TP4 = Plomo y Perfil plúmbico	<input type="checkbox"/>	TP5 = Venenos orgánicos fijos	<input type="checkbox"/>	TP6= Drogas de Abuso	<input type="checkbox"/>
TP7= Plaguicidas	<input type="checkbox"/>	TP8= Manchas de Sangre	<input type="checkbox"/>		

7- ¿Cuales no y por qué?

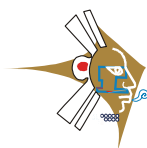
TP1= Monóxido y CN	<input type="checkbox"/>	TP2= Venenos Orgánicos Volátiles	<input type="checkbox"/>	TP3= Metales	<input type="checkbox"/>
TP4 = Plomo y Perfil plúmbico	<input type="checkbox"/>	TP5 = Venenos orgánicos fijos	<input type="checkbox"/>	TP6= Drogas de Abuso	<input type="checkbox"/>
TP7= Plaguicidas	<input type="checkbox"/>	TP8= Manchas de Sangre	<input type="checkbox"/>		

.....

.....

8- Los conceptos que ha obtenido del cursado, con respecto a su expectativas de formación?

- Superaron lo esperado ☐
- Coincidieron con su expectativa: ☐
 - En gran medida ☐
 - Sólo en parte ☐



16- ¿Qué propuesta para lograr mejora o corrección de los seminarios de TP haría?

17- Tenga a bien realizar cualquier comentario o sugerencia que considere necesario sobre la cursada.

B) entrevista semi-estructurada a docentes

Con respecto a la innovación:

¿Cómo surgió? ¿En que contexto? Año de implementación. ¿La iniciativa fue de grupo o individual? ¿Solo/s o en colaboración con autoridades de la Cátedra, Facultad o Gabinete Pedagógico? ¿Por qué innovar? ¿Cuál fue la motivación? ¿Cuáles los fines? ¿Se establecieron objetivos previos? ¿Se recibieron presiones, incentivos u oportunidades?

¿Que teoría sustentó la innovación? ¿Cómo se desarrolló la innovación?. Proceso de Implementación en la materia.

¿Se realizó alguna evaluación o informe? ¿Continua o no? ¿Se realizaron modificaciones al esquema inicial? ¿Por qué?

¿Hubo o hay interés por la innovación? De quienes? ¿El/los gestores tenían algún tipo de formación pedagógica (cursos, carrera de pedagogía)? ¿Publicaciones? ¿Otro tipo de material? ¿Hubo oposición u obstáculos durante el proceso?

Con respecto a las vivencias personales del innovador: ¿Qué participación tuvo en la gestión de la innovación? ¿Estaba de acuerdo? ¿Cargo docente? ¿Años de docencia? ¿Cuánto tiempo lleva participando de la innovación? ¿Qué presiones o incentivos para el/los cambios en los métodos de enseñanza-aprendizaje ha experimentado? ¿Realizó algún tipo de formación pedagógica? ¿Tuvo dificultades para adaptarse a la nueva metodología de enseñanza? ¿Cuales? ¿Qué destacaría de positivo y/o negativo de este proceso? ¿Cambió esta metodología su relación con los alumnos? ¿En qué? ¿Modificó este proceso de innovación en algo su concepción de la docencia? ¿Cómo es de importante la enseñanza y el aprendizaje comparado con otros aspectos de su trabajo (asistencial, investigación)? Tiene algún comentario personal que desee realizar?

Observación: la entrevista es anónima. Sin embargo puede realizar alguna observación de alguna información en la que se debe tener especial cuidado antes de utilizarla.

Resultados preliminares

A) encuesta a los alumnos:

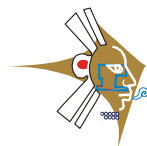
Análisis de las encuestas (n= 17) realizadas en forma voluntaria:

Datos generales:

- El mayor porcentaje pertenece al sexo femenino (76%). La edad de los estudiantes que prevalece es entre 20 y 25 años (47%), el 88% son solteros y un 64% trabaja pero menos de 20 horas semanal

- Contenidos curriculares: al 100% le agradó el contenido de la materia.

- Los trabajos prácticos (TP) que despertaron mayor interés son: monóxido y cianuro (88%), venenos orgánicos volátiles (76%) y venenos orgánicos fijos (71%), y el que menos aceptación tuvo es el de manchas de sangre (53%). La justificación de este último es



que no tiene relación con la bioquímica clínica porque pertenece a la toxicología forense que es un campo más restringido laboralmente.

- Un 53% manifestó que los conceptos obtenidos en la cursada coincidieron en gran medida con su expectativa de formación.

- A un 71% le parece que ha podido a través de los seminarios de trabajos prácticos construir muy frecuentemente conceptos útiles para su desempeño profesional.

- Del 88% de los alumnos que concurrieron a los teóricos, un 77% opinan que existió gran correlación entre éstos y los seminarios de TP.

Valoración de las actividades realizadas en la cursada:

- Teóricos:

	E	MB	B	R	M
Contenidos		70%			
Duración		60%			
Organización		50%			
Interacción Docente -Alumno			70%		
Interacción Alumno-Competencia Laboral		40%			
Predisposición Docente			50%		
Material Bibliográfico e información general			67%		

E: excelente; MB: muy bueno; B: bueno; R: regular; M: malo

- Trabajos Prácticos:

	E	MB	B	R	M
Contenidos		53%			
Duración			71%		
Organización			53%		
Interacción Docente -Alumno		65%			
Interacción-Alumno-Competencia Laboral			53%		
Predisposición Docente	47%				
Material Bibliográfico e información general			64%		

- El 75% está en desacuerdo con el sistema de evaluación final de promocionales por: demasiados largos, preguntas de memoria, poco razonamiento, promedio de notas injusto,

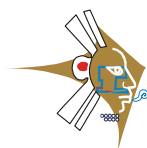


materia fragmentada, se toman temas poco importantes, “es como escribir una diapositiva”, no se evalúan criterios

B) entrevista semi-estructurada a docentes

Entrevista N° 1: “Surge a raíz de que, un grupo de docentes de la cátedra empezábamos a profundizar nuestros conocimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje con un curso de capacitación docente de la facultad. Nos dimos cuenta de la necesidad de implementar una estrategia que sirva al alumno para aplicar los conceptos enseñados. No solo recitar los contenidos y que el alumno solo escribiera durante las dos horas de exposición. La iniciativa fue grupal y se recibió el apoyo de las autoridades de la cátedra para su realización. El objetivo es que el alumno aplique en casos de la vida profesional los conceptos aprendidos y resuelva situaciones de conflicto para obtener un resultado confiable. La innovación se implementó y evaluó en forma continua desde su aplicación obteniéndose resultados muy satisfactorios en el proceso de enseñanza aprendizaje. A nivel personal si bien no fui gestora de la innovación si fui participe de su aplicación en mi cargo docente de ayudante con una antigüedad de 20 años durante 14 años. El cambio no me fue difícil de implementar y facilitó mi tarea docente durante las clases. Se implementa la innovación desde que fue planteada observando mejor comunicación con el alumno y mayor interacción docente alumno. Lo positivo de la innovación es que la clase es más participativa, con una buena interacción docente alumno y buen anclaje de los contenidos por parte del alumno. Lo negativo es que a veces el tiempo no es suficiente para explicar todos los contenidos debiendo el alumno aprenderlos de la teoría. La docencia es muy importante para la formación tanto del docente como del alumno. Muchas veces sucede que el tiempo dedicado a la docencia es escaso por cumplir con el trabajo asistencial.”

Entrevista N° 2: “La innovación surge como consecuencia de la inquietud personal en un principio acerca de comentario de talleres de pedagogía dictados en la facultad, esta se hizo extensiva a un grupo de docentes auxiliares con inquietudes semejantes y surgió la pregunta ¿por qué no incorporarnos a esos talleres? En ese momento se crea la carrera docente dentro de la facultad y significó un gran desafío para más de uno de nosotros, debido a que esta carrera demandaba horas que debíamos distraer de otros cursos de la especialidad. Pero pesó más nuestro deseo de cambio, y nos lanzamos a esa aventura que significó plasmar modificaciones estructurales en el dictado de las clases de seminarios en principio y trabajos prácticos luego. Las metodologías aplicadas para la enseñanza surgieron de una combinación de modelos estudiados en las clases de pedagogía las cuales se adecuaron de acuerdo al docente y al alumno pero fueron consensuadas por el grupo primigenio. Estos cambios fueron también sometidos a consideración de las autoridades de la cátedra, y sufrieron modificaciones que dieron lugar a un modelo que permitió tomar herramientas de las ya empleadas y se esgrimieron nuevas ideas; creándose un modelo más dinámico que permitiera a los actores (docentes y alumnos) desarrollar los temas con un sustento teórico-práctico con aplicación en situaciones reales. Se concurrió a Congresos pedagógicos y algunos docentes presentaron comunicaciones en relación a los cursos implementados para postgrados. Los resultados se evalúan mediante el empleo de cuestionarios, autocorrección del grupo de alumnos, evaluaciones entre pares (alumnos-alumnos) y encuestas. Resulta importante la realización de reuniones de los docentes para acordar las actividades y unificar los criterios de



enseñanza con la finalidad de generar una calidad de conocimiento homogéneo, independiente del docente que lo lleve a cabo”.

Entrevista Nº 3: “La propuesta de realizar algún cambio en el dictado de trabajos prácticos de la materia Toxicología y Química Legal surge en una reunión docente, que se realiza habitualmente al inicio de un cuatrimestre, esto sucedió hace aproximadamente 14 años, coincidiendo con el hecho de que algunos docentes de la cátedra estaban cursando materias pedagógicas dentro de la carrera docente.

Si bien discutimos sobre la forma de implementar los cambios, no había tanta resistencia por parte de los docentes. Los alumnos cuentan con una guía de trabajos Prácticos que la pueden adquirir al comienzo del cuatrimestre y la “obligación” de leerla antes de concurrir a clase. Considerando que la información de la guía es satisfactoria para realizar el trabajo práctico, decidimos que trabajaríamos los temas en base a historias clínicas, de manera de intentar integrar la clínica y la toxicología, con casos reales ya que nuestra cátedra tiene un servicio asistencial y por lo tanto la posibilidad de realizar distintos análisis toxicológicos y nosotros consideramos que era muy importante poder contar nuestras experiencias.

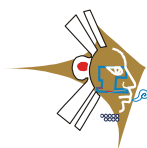
Este cambio en la manera de dictar la materia fue estimulante para los docentes ya que nos obligaba a buscar historias que resultaran interesantes y actuales, los alumnos se reunían en grupos para contestar las historias y después había una puesta en común guiada por el docente. La idea era que todos los alumnos interaccionaran con los docentes, tanto el jefe como los ayudantes.

La desventaja, si puede considerarse una desventaja, es que cada comisión (hay cinco) le daba un enfoque diferente a las historias clínicas, si bien el tema en general se respetaba.

Al final de la cursada se entregaba al alumno una encuesta cuya respuesta era anónima sobre el dictado de la materia, y esa encuesta era evaluada por cada jefe y sus ayudantes y algunas veces, a partir de esas respuestas o críticas, realizábamos modificaciones para el año siguiente.

En lo personal, este cambio fue para mí muy estimulante, porque de la manera tradicional, tenía que transmitir la información que estaba escrita en la guía, y de esta manera me permitía integrar mis conocimientos de clínica y mi experiencia de laboratorio con los alumnos, además que en el proceso de discusión de la historia clínica, había una interacción directa con los ayudantes, ya que mi cargo es ese, ayudante de primera, durante 10 años de dedicación simple y actualmente de dedicación semiexclusiva. Un par de años después, cursé la carrera docente y fue mi primer contacto con la pedagogía. A partir de ese momento, considero que hay una gran necesidad de innovar en la forma en que dictamos la materia, lo que implicaría un gran esfuerzo y una inversión de tiempo, que no sé si podría llevarse a cabo, considero también que necesitaríamos asesoramiento pedagógico y apoyo de parte de nuestras autoridades, ya que el cambio tiene que ser consensuado y analizado rigurosamente, no se trata de actualizar los temas, sino en plantear estrategias de aprendizaje que sean acordes con los tiempos que corren. Y tenemos una gran asignatura pendiente en nuestra cátedra, que es la evaluación, que es la misma desde hace más de 20 años, implica una tarea de memorización por parte de los alumnos ya que de lo contrario no aprueban la materia.

El problema desde mi punto de vista (ayudante semiexclusiva, 20 hs semanales) y en nuestra cátedra es que tenemos que cumplir tareas de docencia, investigación y asistencial, ya que nuestra cátedra brinda servicio a terceros, y en los dos cuatrimestres, de manera que aunque la mayoría estamos formados con materias pedagógicas, las exigencias de la universidad (publicaciones, presentaciones a congresos, etc.) postergan



siempre la tarea docente a un segundo lugar, aún cuando, por ejemplo en mi caso, mi vocación es la docencia y no la investigación.”.

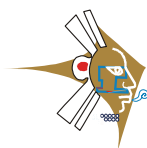
Conclusiones

Los resultados preliminares de los Alumnos evidencian que la materia les resulta agradable e interesante. Existe una valoración positiva de los seminarios de los TP y un reconocimiento a la intención de desarrollar espíritu crítico y reflexivo útil para la futura vida profesional. No obstante existe un reclamo invariable por parte de los alumnos hacia el contenido de promocionales y examen final. Se destaca en este planteo la no correspondencia entre el sistema de enseñanza del seminario a través de situaciones problemáticas y las preguntas de examen final las cuales son según plantean repetición de temas de memoria. La evaluación de Trabajos Prácticos (TP) se considera criteriosa con casos para razonar. Plantean que se tomen minipruebas (parcialitos) en la clase siguiente al TP para poder elaborar los conceptos tratados. Comentar los parcialitos con el docente los ayuda a revisar aún más los conceptos. Se pide que el examen final sea con situaciones problema. Valoran el gran esfuerzo de los docentes por estimular el criterio profesional.

Docentes: en las tres docentes entrevistadas se observa una predisposición positiva a la implementación de la innovación. No se perciben presiones por parte de las autoridades de la cátedra. El proceso parece haberles resultado accesible sobre todo por cumplir funciones asistenciales en la Cátedra lo que aparentemente ha facilitado el trabajo con historias clínicas. Se repite un planteo con respecto a las múltiples tareas que deben realizar en la cátedra, asistencial, investigación, que los limita en la tarea docente. También plantean inconcordancia entre los seminarios y los exámenes finales.

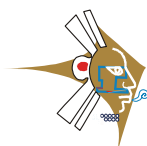
- Observaciones y propuestas

Es evidente que el número de encuestas realizadas a los alumnos y los docentes no es demasiado numeroso pero ambos evidencian una necesidad de revisión para que exista una correlación entre los conocimientos generados a través del análisis de situaciones problemáticas y la evaluación en los exámenes finales. Hay una predisposición favorable de ambos grupos al trabajo de los seminarios de TP. Es necesario seguir evaluando otros parámetros planteados en los objetivos del trabajo e incrementar el número de entrevistas y encuestas para obtener resultados significativos.



Bibliografía consultada

- Marc Jane. Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? Revista de Estudios Sociales, Nº20
- Allen, D. (1998). Learning from Students Work, on Assessing Students Learning, From Grading to Understanding. New York: Teachers college press.
- Seidel & Walters. (1997). Collaborative Assessment: Examining and Evaluating Students Work, on Portfolio Practices: ThinKing Through the Assessment of Children"s Work. Washington DC: NEA. Profesional Library Publication.
- Informe del NDPCL. "Nuevas Tecnologías en la enseñanza-aprendizaje". En: <http://w.w.w.hemerodigital.unam.mx/ANUIES> ipn/academia. pag. 6.
- Hannan Andrew & Silver Harold. "La innovación en la Enseñanza Superior". Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Narcea, S.A. Ediciones. 2da Edición. 2006.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2004) "Building on constructivist ideas and Cmap Tools to create a new model for education". In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. Gonzalez (Eds), *Concept maps: Theory, methodology, technology, proceedings of the 1rs intenational conference on concept mapping*. Pamplona, Spain: Universidad Publica de Navarra.
- Novak & Gowin. "Aprendiendo a Aprender". 1984.
- Favant, J. L.; Ledesma G. "Resultados de la aplicación de una Metodología no Tradicional en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje". 2009.Revista de la Universidad de Castilla-La Mancha. Webmaster@uclm.es.
- Maradás López M., Zabalza Berza M. A. "Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior". Concept Maps, Theory, Methodology, Technology. Proc. Of the Second Int. Conference on Concept Mapping. A. J.Cañas, J. D. Novak, Eds. San José de Costa Rica, 2006.
- McComick, L. Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Aique, Buenos Aires, 1992.
- Hernández A. del R., Alvarado G.. "Transformación de las Prácticas Pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentarios". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)



- Margalef García L. “Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Durkheim E. Educación y Pedagogía. Ensayos y Controversias. Editorial Losada S.A. Primera Edición: 1998.
- Pozo J. I. “La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional”. Investigacões em Ensino de Ciências. ISSN 1518-8795.
- Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. Megraw-Hill Interamericana Editores, 1998.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. Luisa. Competencias Cognitivas en Educación Superior. Narcea, S.A. de Ediciones, 2010.





Vehiculación de TICE a la didáctica en la licenciatura de Planificación para el desarrollo agropecuario “Seminario de formación empresarial para productores”.

[REGRESAR](#)

*Autores **

*Lic. Alejandro Corral García
Mtra. Shelick Erika García Galván*

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el eje temático (8) “Universidad y experiencias innovadoras”. El investigador, asesor fundador de la Licenciatura en Derecho en la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación Continua (SUA-EC), y docente en la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario (PDA), presenta una propuesta que permite considerar los beneficios de la formación en línea y vehicular las TICs a la didáctica de la materia “Seminario de Formación Empresarial para Productores” (PDA, FES Aragón-UNAM). Se proyecta que el trabajo se consolide a través del desarrollo de una comunidad virtual en la plataforma “CHAMILO” (Moodle), que por ahora empezará a funcionar para las tres Licenciaturas que en estos momentos imparte el SUA Aragón. La propuesta contempla el desarrollo de la multialfabetización tecnológica de los participantes, y por consiguiente, un cambio en el paradigma tanto del docente como de su ejercicio didáctico. Interesa, adicionalmente, que la propuesta permita sentar las bases para que a mediano o largo plazo se considerara que la parte teórica de la Licenciatura en PDA pudiera integrarse al catálogo de ofertas del Sistema de Universidad Abierta en FES Aragón.

Palabras clave: didáctica, TICE, comunidad virtual.

* Lic. Alejandro Corral García. FES Aragón UNAM-UAM Azcapotzalco. Correo electrónico: coraalex2010@yahoo.com.mx
Mtra. Shelick Erika García Galván. UPN Ajusco - CCH Sur, UNAM. Correo electrónico: korashell@yahoo.com.mx

Abstract

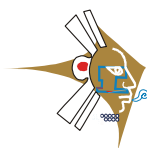
This project is registered under the “University and Innovation Experiences” thematic axis (8). As faculty of the School of Law in FES-Aragón, Distance Education System (by its acronym in Spanish SUA-EC) and of the School of Agriculture and Industrial Farming Studies (by its acronym in Spanish PDA), the researcher raises a proposal to vehicle ICTs (Information and Communication Technologies) and didactics in the subject “Seminario de Formación Empresarial para Productores” (Entrepreneurial Studies for Producers Seminar) in PDA, FES Aragón-UNAM). In this sense, it is expected to develop a virtual community in “CHAMILO” (a virtual space that soon will be implemented in SUA-EC), with the aid of a specialist in the field. This electronic resource will foster the participants’ ICTs literacy and a paradigmatic change in didactics, as well as in the teacher’s role. Additionally, it is of interest that this research project establishes the basis to integrate the studies on Agriculture and Industrial Farming to the catalogue of the Distance Education System (SUA-EC, FES Aragón).

Introducción

La asignatura de Formación Empresarial para Productores se ubica en el octavo semestre del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y aprobado durante la XXXIX sesión plenaria del Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, celebrada el 7 de febrero del 2002.

México enfrenta actualmente una realidad compleja, resultado de los efectos globalizadores y de las transformaciones económicas, sociales y estructurales tanto a nivel nacional como internacional. Ante esta situación, el seminario surge como una respuesta a las necesidades de superación de los Planificadores para el Desarrollo Agropecuario que desean aceptar el reto de crear una empresa a partir de los conocimientos y formación con los que cuentan: una buena idea puede transformarse en una empresa altamente productiva sin necesidad de tener recursos económicos que la patrocinen.

Uno de los objetivos del seminario es que los futuros líderes empresariales en potencia logren ampliar sus horizontes y conozcan mecanismos y procesos que los lleven a lograr la creación de sus empresas. Se espera que durante el curso los estudiantes desarrollen un proyecto que deberá quedar concluido y listo para su implementación al término de los estudios; ésto se conoce como plan de negocios. Así, el diseño y estructuración del seminario implica largas horas de investigación minuciosa y se vehicular con la innovación y la interdisciplinariedad, dado que se apoya en la cooperación de



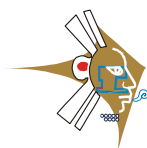
especialistas de diferentes áreas. Esto se debe a que se busca ofrecer un esquema preciso, funcional y de alta calidad, sello distintivo de nuestra máxima casa de estudios.

Dadas las características de la materia y su vehiculación con las prácticas innovadoras, se considera que es una propuesta viable su incursión en la educación virtual (*e-learning*). Se pretende alojar por ahora el seminario en la plataforma CHAMILO, implementada bajo la dirección del M. En D.H. Moisés Gerardo Camarena Lew para el SUA Aragón para impartir tres de sus Licenciaturas.

Finalmente, cabe mencionar que se decidió elaborar esta propuesta de manera inicial para abordar sólo un elemento de la licenciatura; sin embargo, a futuro lo que interesa es la incursión de la parte teórica de la licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario dentro de la formación en línea. Se considera que de esta forma, los habitantes de los estados de la República Mexicana podrían tener un mayor acceso a ellas y que esto beneficiaría grandemente a las áreas rurales de nuestro país.

La licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario (PDA): rasgos definitorios

Es una carrera que apoya áreas rurales, por eso sería una buena idea subirla en línea, ya que así podría llegar a la población que está considerando. Dado que es una carrera que implica prácticas obligatorias éstas se subsanarían, evitando que el alumno tuviese que trasladarse a donde cada una de ellas se efectuara. Así, se propone que más bien, en su propia comunidad el alumno desarrolle las ocho prácticas que contempla la licenciatura en PDA a lo largo de la carrera, en consideración del desarrollo de productos fundamentados en los objetivos de la práctica correspondiente a cada semestre. Por ejemplo, para primer semestre, una observación e identificación de regiones geográficas y climáticas; para segundo semestre, observación y registro de datos; para tercer semestre, diagnóstico de situaciones y así sucesivamente, hasta llegar a séptimo y octavo semestre, en donde realmente el estudiantado pudiera entregar un producto final que siga la normatividad y lineamientos establecidos por la jefatura de carrera. Este trabajo terminal podría trabajarse a modo de propuesta recepcional y se encontraría bajo la supervisión teórico-metodológica del docente de la materia integradora de cada semestre.



El Seminario de Formación Empresarial para Productores

Esta materia provee al alumno de conceptos básicos que se utilizan en el mundo empresarial, contextualizados al sector agropecuario. Se enfatiza sobre las características que presenta un emprendedor y desarrollar competencias de este tipo en el alumnado. Entre los contenidos figura la familiarización con los elementos financieros empresariales; se busca que el estudiante elabore un producto o “plan de negocios”, que presenta la forma en que una empresa operaría en el mercado.

Dada la naturaleza de los contenidos de la materia, se considera que es susceptible su trabajo y desarrollo a partir de un aula virtual. Los puntos concretos sugeridos de manera general se encuentran en la sección de este trabajo que aborda las fases de la propuesta.

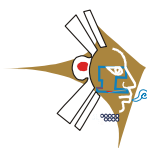
Formación en línea, multialfabetización tecnológica y aprendizaje

Formación en línea y formación presencial

En cuanto al contraste entre la educación presencial y en línea, debe decirse que cada una de ellas está diseñada para satisfacer distintas necesidades.

Al igual que en la enseñanza presencial, la educación virtual implica la presencia de un guía (profesor) y diversos estudiantes; sin embargo, la diferencia fundamental entre ambas es que la segunda trabaja de manera asíncrona: los participantes se encuentran en diferentes ubicaciones geográficas y se comunican por medio de un dispositivo tecnológico, mientras que en la formación presencial se comparte un mismo espacio físico y la relación se da cara a cara.

En educación a distancia, debe considerarse la necesidad de un cambio radical en el ejercicio docente, quien no deberá fungir como un mero transmisor de contenidos, sino como un facilitador del aprendizaje que oriente a sus educandos hacia la construcción autodirigida y cooperativa de saberes. Si en educación en línea el docente reproduce el mismo patrón de enseñanza que se da en el aula, la única diferencia de un curso presencial sería la asincronía temporoespacial, sin ningún cambio en la estrategia didáctica. Ahora bien, el docente debe lograr también un cambio en el rol del estudiante: el educando mismo



debe estar consciente de la forma en que se espera que interactúe o participe individual o grupalmente, en un curso virtual.

El docente en línea también debe aprender a trabajar de manera colaborativa con otros profesores, así como con asistentes diversos: diseñadores gráficos, diseñadores instruccionales, especialistas en evaluación, especialistas en video y audio, y en ocasiones personal que dé mantenimiento y respaldo al servidor, etc.

El desarrollo de la formación en línea ha traído consigo transformaciones en los paradigmas, metodologías y valores de la didáctica tradicional. En el ámbito educativo, estos cambios implican áreas como la formación docente, el desarrollo curricular y de materiales, la práctica y la teoría pedagógica, la política educativa, la administración y organización escolar, la evaluación y el rol de los participantes, entre otros. Al desvanecer las barreras geográficas o temporales que hasta ahora habían limitado a muchos estudiantes, la formación en línea promueve la globalización del aprendizaje y la democratización de la educación.

En cuanto a los trabajos de grupo, en el caso de la educación presencial existe un grado de socialización directa que se da a través del contacto humano en un mismo contexto físico. En la educación a distancia los integrantes del grupo crean una comunidad virtual, donde muchas veces el aspecto meramente social y lúdico se pierde por lo general. Por otra parte, la educación presencial se apoya en recursos como libros, revistas, videos, e Internet. Es común que se realicen búsquedas de información *in situ*, en el aula, para desarrollar el trabajo. En cuanto a la educación a distancia, se accede a la información de manera inmediata e ilimitada en la mayoría de los casos. Así, esta última modalidad fomenta más la autonomía y la independencia.

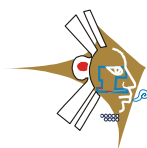
Finalmente, es necesario comprender que la tecnología es el medio y no el fin de la educación con TICs. Muchas instituciones han invertido en la instalación de recursos tecnológicos para vehicular las TICs a la enseñanza y han desarrollado webs institucionales, pero se han apoyado en recursos humanos que carecen de una preparación especializada en TICE. Además, es importante considerar los problemas relacionados con la escasez de instituciones y criterios que certifican al docente de educación a distancia.



Retos y beneficios de la formación en línea

Es importante considerar que la formación en línea implica que el docente afronte los siguientes retos:

- Preservar, en un entorno carente de interacción física entre los participantes, las habilidades de socialización necesarias para evitar el aislamiento.
- Desarrollar actitudes de tolerancia, solidaridad, responsabilidad, y honestidad entre los participantes.
- Garantizar la legalidad, seguridad, confidencialidad y calidad de los procesos, de las participaciones del alumnado y de la evaluación.
- Lograr la aceptación de nuevos paradigmas, ante los esquemas de la educación tradicional, para crear una nueva cultura de enseñanza-aprendizaje que permita que el alumno desarrolle competencias y habilidades necesarias.
- Promover el aprendizaje cooperativo y mostrar sus beneficios a los estudiantes.
- Evitar el uso de medios masivos que limiten o extingan las posibilidades de participación, respuesta e interacción de los educandos.
- Lograr atender a estudiantes en cualquier punto geográfico de manera asincrónica, a través de medios tecnológicos, venciendo las barreras culturales.
- Administrar las cátedras en línea de manera eficaz y eficiente cuando se cuenta con un número alto de participantes por docente.
- Replantear estrategias y políticas generales para la educación en línea, en lo teórico y en lo metodológico. El mero uso de medios tecnológicos no equivale a la vinculación de las TICs a la enseñanza: se requiere de un cambio en la didáctica y sus metodologías.
- Desarrollar cursos y materiales educativos (programas, tutoriales, guías de aprendizaje, exámenes e incluso software) innovadores, coherentes con las temáticas de estudio y con las necesidades del trabajo en línea.
- Usar la tecnología y los recursos (materiales y humanos) con racionalidad y eficiencia. Se deben encontrar formas de colaboración, más que de competencia inter o intrainstitucional, para evitar los excesos y el desperdicio.



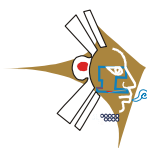
- Financiar el desarrollo de la investigación en educación en línea, sus productos, proyectos, certificaciones y los recursos materiales y humanos necesarios. En este sentido, resulta vital demostrar que los proyectos funcionan y son viables.
- Afrontar los problemas que implica la falta de figuras jurídicas que regulen las políticas, servicios y recursos de la educación en línea y a distancia; así como la presencia de barreras administrativas tradicionales que impiden crear, adoptar y apoyar la educación a distancia.
- Promover la multialfabetización tecnológica.

En cuanto a los beneficios de la educación virtual, se considera que se pueden resumir de la siguiente manera:

- permite superar las barreras que implican la distancia geográfica y la temporalidad, lo que se refleja en un ahorro económico o de tiempo para el participante y en un apoyo para lograr la superación académica o laboral.
- facilita que en muchas ocasiones la educación llegue a lugares remotos.
- permite la difusión inmediata de la información, la generación colectiva de conocimiento, la actualización de saberes, el acceso a información generada en lugares distantes, la obtención de datos innovadores y actualizados.
- promueve el aprendizaje autodirigido y responsable, así como el trabajo colaborativo y cooperativo.
- pone al alcance del participante una cantidad ilimitada de recursos.
- fomenta el desarrollo de habilidades informáticas, de la curiosidad y la creatividad.
- promueve la democratización del conocimiento.

Multialfabetización tecnológica

Cuando se habla de formación en línea, se implica no sólo el desarrollo de competencias instrumentales relacionadas con el uso de aparatos tecnológicos y sus soportes. Tal como propone Área Moreira (2009), es importante considerar también otras esferas y alfabetizaciones:



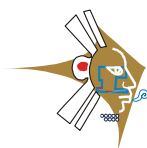
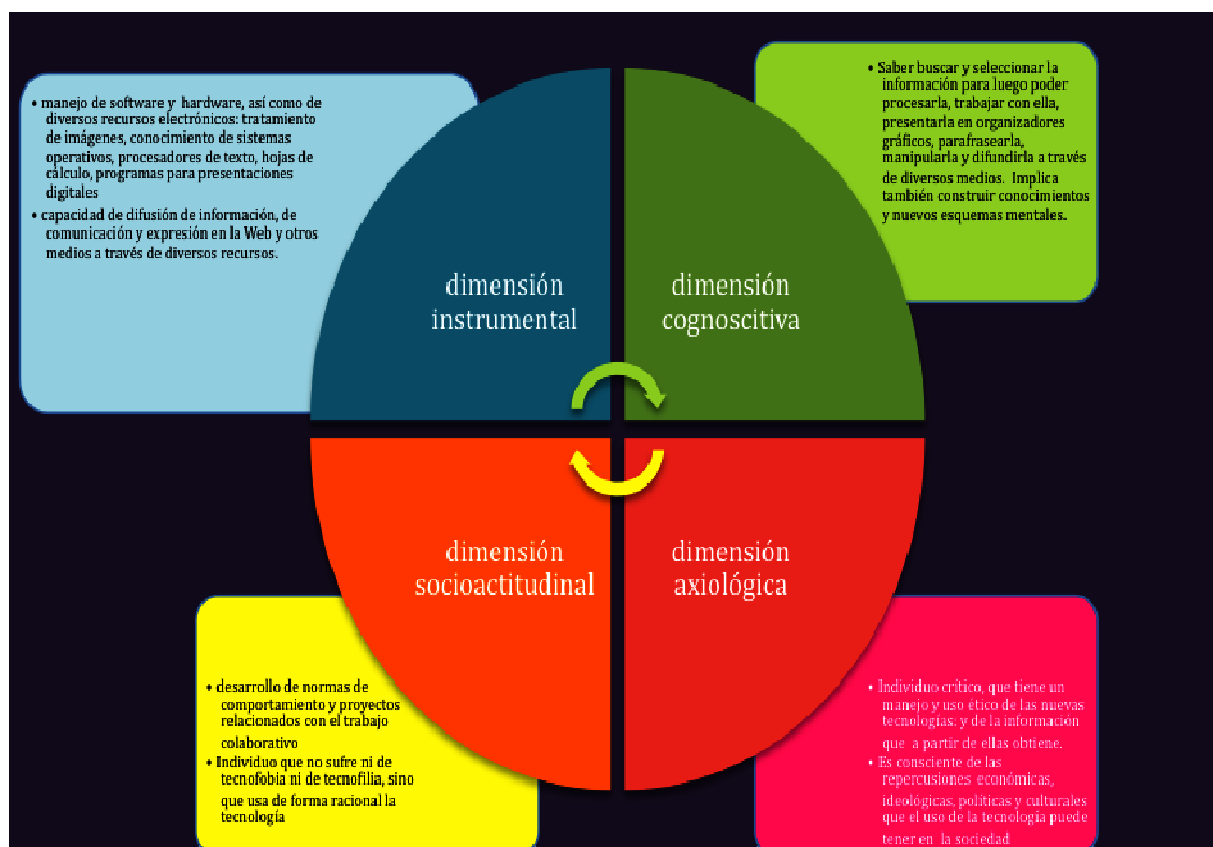
La dimensión cognoscitiva, relacionada con el saber buscar, seleccionar, procesar y difundir la información. Esta esfera se relaciona también con la generación de conocimientos y de esquemas conceptuales en el sujeto

La dimensión socioactitudinal, vehiculada al desarrollo de competencias de sociabilización y trabajo cooperativo y colaborativo, tanto como al uso racional de la tecnología

La dimensión axiológica, que se asocia con el pensamiento crítico, la concientización y el uso ético de la información.

Todas estas esferas en integración consolidan lo que se ha definido como multialfabetización tecnológica

Gráfico 1. La multialfabetización tecnológica. Esquema elaborado por la autora con base en la información propuesta por Área Moreira (2009).



Aprendizaje

En su Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia, Olivia Roldán (2003) hace una distinción entre aprendizaje no significativo y aprendizaje significativo. Según la autora, el primero es aprendizaje memorístico, enciclopédico, puramente conceptual, carente de ejemplos e imágenes; ejemplo; "aprender de memoria". En contraste, el aprendizaje significativo se refiere a la posibilidad del sujeto de relacionar el conocimiento con lo que ya sabe, de forma sustancial y no arbitraria. Es decir, que la información nueva adquiere realmente un significado. Algunas características que Roldán menciona sobre el aprendizaje significativo son las siguientes:

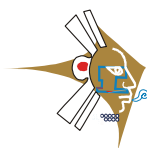
- Se desarrolla en el plano del ser, o sea, busca la realización del ser del estudiante por medio del conocimiento.
- Involucra al estudiante en su totalidad, considera todas las áreas que constituyen su aprendizaje: cognitiva, afectiva y psicomotora.
- Relaciona e integra los conocimientos anteriores con los nuevos.
- Busca la aplicabilidad de los conocimientos, lo que implica analizarlos, ponerlos a prueba, evaluar su relevancia y utilidad (Gutiérrez Sáenz, 1999 en Roldán, 2003).

El Manual para la elaboración de guías de estudio en educación abierta y a distancia, de la División Sistema Universidad Abierta de la UNAM, publicado en 2001 por primera vez con recursos PAPIME, indica que durante el aprendizaje el sujeto transita por tres momentos importantes:

- **Recepción de la información:** Se refiere al primer contacto que tiene el sujeto con la información y a la habilidad para seleccionar, registrar y determinar su validez.
- **Procesamiento de la información:** Se relaciona con las operaciones que el sujeto realiza para decodificar o descifrar un sistema de relaciones y significados implícitos o explícitos y de verificar la consistencia lógica y el grado de veracidad de los mismos.
- **Solución de problemas:** Implica la posibilidad de descubrir la existencia de un problema y crear estructuras nuevas con el más alto grado de creatividad

Se sugiere que los tres momentos tienen la misma relevancia, son dinámicos e interactúan constantemente.

Por su parte, en su guía para la elaboración de puntuarios, la Oficina de Revisión



Curricular Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico habla de tres dimensiones de aprendizaje que contemplan un nivel progresivo de dificultad.

- Área cognoscitiva: la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación de la información.
- Área afectiva: los valores, las normas, las actitudes, las emociones del sujeto, la recepción, la respuesta, la valorización, la internalización y la categorización.
- Área psicomotora: habilidades para el manejo de técnicas, instrumentos o procedimientos, que requieren acciones psicomotoras, la ejecución conciente y la automatización.

El estar consciente de la forma en que se genera el conocimiento es un elemento esencial para el desarrollo de cualquier propuesta educativa innovadora.

Propuesta de innovación didáctica para el seminario: una secuencia metodológica general

Se pretende desarrollar una propuesta didáctica que vehicule las nuevas tecnologías a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos y competencias relacionadas con el seminario en cuestión; de igual manera, interesa que tal propuesta sea coherente con los preceptos del aprendizaje arriba mencionados y con las esferas que vehicula la multialfabetización tecnológica.

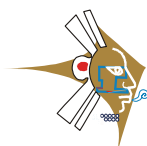
Fase uno: evaluación diagnóstica

Pretende conocer experiencias previas en aprendizaje colaborativo, cooperativo y autodirigido, así como las percepciones, habilidades, experiencias y actitudes con referencia a las nuevas tecnologías, ya sea a partir de su uso con fines sociales o educativos.



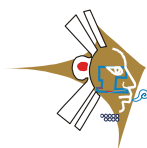
Gráfico 2. Prueba diagnóstica. Propuesta de la autora

Seminario de formación empresarial para productores PDA FES Aragón UNAM Prueba diagnóstica sobre el uso de tecnologías en la educación				
Agradezco de antemano la resolución del presente cuestionario. Todos los datos se tratarán de manera totalmente confidencial, por lo que se suplica responder de la manera más honesta y completa posible.				
Nombre:				
1	¿Utilizas las nuevas tecnologías y la internet?		sí	no
En caso afirmativo, responde las siguientes preguntas; en caso contrario ve directo a la pregunta 58				
2	¿Con qué frecuencia las usas?	alta	media	baja
3	¿Desde hace cuanto las utilizas?			
¿Con cuáles de los siguientes fines las utilizas? Puedes marcar varias opciones				
4	Comunicarse con amigos y familiares	sí	no	
5	Ver, subir o descargar fotos, videos y canciones o audio	sí	no	
6	Obtener información sobre temas de interés personal, personas, instituciones o entidades	sí	no	
7	Uso de foros y sitios sociales	sí	no	
8	Obtener información para resolver problemas de mi vida diaria	sí	no	
9	Ubicar localizaciones geográficas, rutas o lugares de interés en un mapa	sí	no	
10	Difundir información	sí	no	
11	Uso para tomar decisiones sobre mi vida diaria (con respecto al tránsito en la ciudad, por ejemplo)	sí	no	
12	Informarse sobre las noticias	sí	no	
13	Escuchar música	sí	no	
14	Jugar			
usos educativos				
15	Uso de foros y grupos académicos	sí	no	
16	Obtener información para tareas y trabajos escolares	sí	no	
17	Descargar fotos, videos y canciones o audio para fines escolares	sí	no	
18	Hacer trabajos en la internet con compañeros de la escuela de manera cooperativa o colaborativa	sí	no	

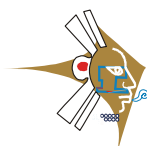


*Vehiculación de TICE a la didáctica en la licenciatura de Planificación
para el desarrollo agropecuario “Seminario de formación
empresarial para productores”.*

19	Contactar compañeros de la escuela para hacer tareas o trabajos escolares	sí	no
20	Contactar especialistas para resolver dudas que tengan que ver con mi escuela	sí	no
21	Estudiar un curso en línea	sí	no
22	Consulta en bibliotecas digitales o bases de datos académicas	sí	no
23	Otro (especifica, por favor)		
Indica cuál es tu nivel de conocimientos, experiencia o destreza con respecto a las siguientes habilidades en el uso de nuevas tecnologías e internet.			
24	Utilizar hardware corriente	alto	medio nulo
25	Abrir y administrar un correo electrónico	alto	medio nulo
26	Elaborar videos	alto	medio nulo
27	Grabar información en video	alto	medio nulo
28	Grabar información en audio	alto	medio nulo
29	Editar audio	alto	medio nulo
30	Resolver problemas relativos a formatos de audio o video	alto	medio nulo
31	Subir fotos	alto	medio nulo
32	Subir videos	alto	medio nulo
33	Subir canciones o audio	alto	medio nulo
34	Descargar fotos, videos y canciones o audio	alto	medio nulo
35	Encontrar información útil	alto	medio nulo
36	Difundir información	alto	medio nulo
37	Jugar	alto	medio nulo



38	Registrarse en un sitio social y administrarlo	alto	medio	nul o
39	Crear bases de datos	alto	medio	nul o
4 0	Usar una wiki	alto	medio	nul o
41	Usar una plataforma virtual, tal como moodle	alto	medio	nul o
4 2	Copiar discos	alto	medio	nul o
43	Usar, instalación y actualización de un antivirus	alto	medio	nul o
4 4	Descargar y usar software libre	alto	medio	nul o
45	Usar software multimedia	alto	medio	nul o
46	Usar foros sociales o académicos	alto	medio	nul o
47	Usar el chat	alto	medio	nul o
48	Usar skype u otro medio de videoconferencia	alto	medio	nul o
4 9	Usar grupos con fines académicos	alto	medio	nul o
50	Usar grupos con fines sociales	alto	medio	nul o
51	Usar y administrar blogs	alto	medio	nul o
52	Crear páginas web	alto	medio	nul o
53	Usar procesadores de textos	alto	medio	nul o
54	Usar presentadores	alto	medio	nul o
55	Usar hojas de cálculo	alto	medio	nul o
56	Comprimir y descomprimir archivos y carpetas	alto	medio	nul o
57	Otros (por favor menciónelos)	alto	medio	nul o



Opiniones sobre la <i>internet</i> y las nuevas tecnologías			
58	¿Qué opinión tienes de la <i>Internet</i> y las nuevas tecnologías o TICs?		
59	¿En algún momento del pasado te sentiste atemorizado por la internet y las nuevas tecnologías?	sí	no
60	Si fue así, ¿qué hiciste al respecto?		
61	¿Te sientes atemorizado en la actualidad por la internet y las TICs?	sí	no
62	¿Por qué?		
63	¿Sientes que la internet y las TICs son necesarias o importantes para ti?	sí	no
64	¿Por qué?		

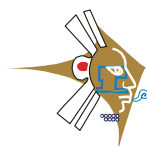
Gracias por tu tiempo.

A partir de esta prueba de diagnóstico puede determinarse una tipología del estudiante y conceptualizar las áreas que pudieran representar un mayor reto para él.

Fase dos: uso del aula virtual para consulta y desarrollo de habilidades instrumentales

Se sugiere utilizar el aula virtual desde el inicio del curso para formar al alumno en el uso de la misma, con base en nivel progresivo de complejidad. Inicialmente puede limitarse a la descarga de materiales (como el programa, guías de aprendizaje) y búsqueda de información. En esta parte el alumno podría familiarizarse con:

- El concepto y uso de la plataforma
- El conocimiento sobre la organización de los estudios y procesos en el seminario
- Búsqueda de temas de interés, vehiculados al proyecto empresarial a desarrollar



Fase tres: uso del aula virtual para construcción del conocimiento y difusión de la información

Posteriormente, el alumno puede desarrollar de manera gradual sus proyectos empresariales con apoyo de la misma plataforma y difundirlos a partir de ella. El desarrollo de debates y el seguimiento de matrices de competencias o de evaluación es muy importante, dado que el participante debe estar consciente de lo que se espera de él y contar con todo el apoyo necesario por parte del docente. Vincularse con las tecnologías con fines académicos puede generar angustia en el educando y a la larga deserción o reprobación.

En esta parte el alumno podría familiarizarse con:

- El concepto y desarrollo del trabajo cooperativo y colaborativo.
- La discusión en debates, promoviendo el pensamiento crítico, la reflexión y la sugerencia constructiva.
- La presentación de su trabajo (proyecto empresarial) y su difusión, ya sea con fines de análisis grupal que pudieran darle mayor soporte, ayuda, una crítica constructiva, una opinión de factibilidad; o informativos, por ejemplo.

Reflexiones finales

En consideración de trabajos previos relacionados con la didáctica vehiculada a TICs, se ha podido observar que el diseñador de cursos y el docente pueden caer en diferentes fallos, como podría ser el deseo o necesidad de trabajar los cursos en línea de la misma forma en que se trabaja de manera presencial. Esto resulta inconveniente dado que las características de ambas perspectivas son contrastantes, como se ha visto al inicio del presente trabajo. El fin de la formación virtual no debe ser el uso de tecnologías, sino una innovación en la forma de enseñar y aprender.

Otro de los errores es considerar que el alumno ya debería saber ciertas cosas relacionadas con las tecnologías, o que ya lo sabe. Como se mencionó anteriormente, el enfrentarse a una nueva forma de aprender que vehicula las TICs puede generar incomodidad o miedo en el estudiante, pues sus constructos mentales en la mayoría de las veces no asocian con naturalidad los medios virtuales y la formación escolar. En este



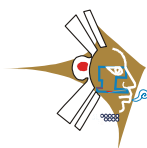
sentido, el docente debe ser comprensivo y proporcionar un trato amable y de apoyo; caso contrario el alumno puede abandonar el estudio.

Finalmente, otro punto débil es olvidar que debe haber un equilibrio entre el desarrollo de competencias TIC y el desarrollo de saberes y competencias de la disciplina en cuestión (en este caso nuestro seminario de formación empresarial). Es fundamental planear de manera adecuada las actividades a fin de no favorecer un área en detrimento de la otra. Si se logra que el educando sea competente en la concepción, construcción, generación y difusión de un proyecto empresarial, sería muy importante también proporcionarle instrumentos para que logre hacerlo en contextos realistas, donde otras habilidades (la expresión oral y las competencias de interacción, por ejemplo) resultan fundamentales.

En este sentido, se concluye la presente propuesta reiterando la importancia de la interdisciplinariedad en el desarrollo educativo y la viabilidad, por las razones arriba expuestas, de una propuesta de didáctica virtual para la asignatura de Seminario de Formación Empresarial para Productores. El límite de los alcances de la formación virtual y la didáctica innovadora lo establecemos nosotros, docentes.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, Manuel (2009). *La competencia digital e informacional*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Santander 2009.
- Bautista, G., Borges, F y Forés, A. (2008). *La Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea: Madrid.
- Gairín Sallán, Joaquín. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje
Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Pedagogia Aplicada 08193 Bellaterra (Barcelona). Spain en Educar 37, 2006 41-64
- Guía para la elaboración de puntuarios, la Oficina de Revisión Curricular Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (s/f). Recuperado el 25 de julio, 2011 de
http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/Documentos/Gu%C3%ADa%20para%20la%20Redaccion%20de%20prontuarios%20Revisi%C3%B3n%202008.pdf



- Manual para la elaboración de guías de estudio en educación abierta y a distancia. (2001).
Unidad de asesoría pedagógica. División Sistema Universidad Abierta. PAPIME
- Mapa curricular del plan de estudios 2003. Licenciatura en planificación para el desarrollo
agropecuario FES Aragón, UNAM
- Meza, Adriana. (2002). Comunidades virtuales de aprendizaje como herramienta
didáctica de la labor docente en
http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docuparti/esp_documento_72.html. Fecha de recuperación: febrero 25, 2011.
- Rheingold, Howard. (1993). The virtual community. Addison-Wesley. Reading, USA.
- Roldán, Olivia (2003). Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a
distancia. Recuperado el 25 de Julio, 2011 de
http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_fded_m_dos/modulo/unidades/u3/guia_pe.pdf





Pensamiento, concepto y lenguaje. Hacia la acción pedagógica en el campo del lenguajeⁱ

[REGRESAR](#)

Profr. César Gordillo Pech

Resumen

Se reportan los resultados de la tercera fase o de reconstrucción teórica de una investigación realizada con estudiantes de la UACM, que obedeció a: 1) la problemática de comprensión de significados de textos y nociones teóricas complejas de los estudiantes; 2) la necesidad de superar el asociacionismo empirista que ubica la acción pedagógica en el campo del pensamiento, entendiendo los procesos cognitivos como relaciones asociativas entre ideas; 3) la emancipación del lenguaje de la referencia y del significado (Beuchot, 1999), efecto de las transformaciones causadas por la globalización. El objetivo de investigación fue: ¿cuál es la relación general de la formación de conceptos (Vigotski, 1934), con el pensamiento, el lenguaje y la «acción pedagógica»? El objeto de estudio, la relación entre dichos procesos, fue reconstruido teniendo como eje la construcción del significado, sentido lingüístico de la formación del concepto. Los resultados señalan que la relación entre dichos procesos obedece a la dialéctica de dos movimientos del lenguaje: generalización y diferenciación. Se ubica el objeto de la acción pedagógica en el lenguaje, accesible por las transformaciones en él acaecidas, y la intervención docente guiada por el *cambio de función del objeto*.

Palabras clave: pensamiento, concepto, lenguaje.

Abstract

We report the results of the third phase of reconstruction or theoretical research with UACM students, which was due to: 1) the problem of understanding the meanings of texts and complex theoretical notions of students, 2) the need to overcome empirical association that places the pedagogical action in the field of thought, understanding cognitive processes such as associative relationships between ideas, 3) the emancipation of the language of reference and of meaning (Beuchot, 1999), due to changes caused by globalization. The research question was: ¿what is the general relationship of concept formation (Vygotsky, 1934), thought, language and pedagogical action? The object of study, the relationship between these processes, it was rebuilt being axis the construction of meaning, linguistic meaning of the concept formation.

The results indicate that the relationship between these processes is due to the dialectic of two movements of language: generalization and differentiation. We located pedagogical action object in the language, accessible by the changes in meaning, and teaching intervention guided by the change of function of the object.

Key words: thought, concept, language.

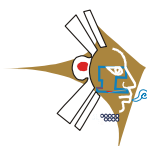
1. La problemática de comprensión de significados de textos y nociones teóricas complejas de los estudiantes

Las grandes transformaciones sociales ocurridas en las últimas tres décadas, motivadas por la crisis en los modelos de cohesión social que alcanza el principio de este siglo genera que el conocimiento desplace a los recursos naturales como variable clave en la generación y distribución del poder en la sociedad. (Tedesco, 2010: 11-12).

Paralelamente, en educación ocurre un giro importante: el abandono del paradigma tradicional de enseñanza y el paso al paradigma de aprendizaje. En otras palabras: de la educación tradicional propia de la modernidad y centrada en el desarrollo de contenidos, se pasó a la educación posmoderna centrada en la enseñanza de habilidades o competencias, dirigida a que el estudiante adquiera herramientas básicas del aprendizaje que le permitan la apropiación de dichos contenidos y, en términos generales, continuar aprendiendo por sí mismo, bajo la idea, de acuerdo con Barr y Tagg (2009), de crear entornos y experiencias para que los estudiantes por sí mismos construyan conocimiento, y se constituyan en miembros de comunidades de aprendizaje en el sentido de descubrir cosas y resolver problemas.

La solución de problemas en una realidad social tan cambiante, es lo que precisamente demanda la globalización a la educación contemporánea. Así debe entenderse la subrogación de los contenidos a las herramientas de aprendizaje en la lógica de aprender a aprender en lo social: sociedad del conocimiento. Este ideal de la educación actual representa un punto lógico de llegada. Derivado de dichas transformaciones el saber ha cambiado de estatuto para que pueda ser redistribuido y generar mayores oportunidades ante las crisis coyunturales del modelo capitalista (Tedesco, 2010).

Pues en la condición posmoderna, como nos llega de los países industrializados:



“con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia [...] justicia [...] belleza sonora [...] etc. Tomado así, el saber es lo que hace a cada uno capaz de definir «buenos» enunciados denotativos, y también «buenos» enunciados prescriptivos, «buenos» enunciados valorativos... No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo, cognitivos, con exclusión de los otros [...] De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una «formación» amplia de las competencias, es la única forma encarnada en un asunto compuesto por los diversos tipos de competencia que lo contribuyen”. (Lyotard, 1993, p. 44)

Si la cibernética ha permitido la circulación global de la información a nivel mundial, se desprende de ello una relación paradójica con el conocimiento. Ante esa realidad: ¿es posible la apropiación de contenidos de una manera que se comprenda su significado y alcanzar el conocimiento más allá de una mera adquisición de información?

Pues bien, si en la modernidad el discurso pedagógico se presenta como el “lenguaje duro de los contenidos”, siendo su versión más pura la enseñanza de conceptos vertidos en definiciones, en la posmodernidad, por su parte, lo hará como “lenguaje flexible de los contenidos”: ante tanta información el lenguaje se emancipa de la referencia y el significado se evapora; se puede manejar grandes cantidades de información y hablarse de cualquier cosa pero sin comprensión (Beuchot, 1999).

En otros términos, si el lenguaje de la educación moderna centrado en lo denotativo (Lyotard, 1993), es inundado por una gama amplia de enunciados de otro tipo, resulta lógico que sea la referencia y el significado los que se debiliten.

Pero, ¿qué tiene que ver esta problemática global con la problemática de la realidad particular del aula? Tenemos más de tres décadas que venimos observando la paradoja educativa posmoderna en el aula que, si aceptamos que en ella se reproduce la realidad del contexto global en la que está inmersa, aceptaremos que los estudiantes manejan grandes cantidades de información pero no comprenden qué significa.

Es fácil traducir esta afirmación en datos empíricos: los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir bien, no comprenden tanto lo que leen como lo que escriben, sus ideas y escritos son muy simples, sus inferencias son de sentido común, les cuesta mucho trabajo hacer relaciones abstractas, etc. Todo lo anterior se sintetiza en las dificultades de comprensión de textos y nociones teóricas complejas.



Ahora bien, la problemática del aula puede ser entendida como una cuestión muy básica que fundamenta la paradoja educativa posmoderna. La encontramos en Binet (en Vignola, 1986), quien afirmó en el siglo pasado, con respecto a las habilidades básicas de seguir instrucciones, que no era posible comprender nada si antes no se comprende el significado de las palabras, lo que resulta paradójico ante la afirmación actual de que la educación tiene que enseñar habilidades o competencias para dotar a los estudiantes de las herramientas básicas para resolver problemas.

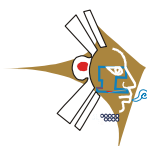
Desde aquí, podemos enunciar un primer reto de la educación contemporánea: no puede enseñarse contenidos como habilidades si no se trabaja con el significado. En este trabajo se sostiene que esta problemática es de aprendizaje de un lenguaje. Comprensión de significados articula pensamiento y lenguaje a través de las palabras.

Abordada de esta manera la problemática podemos entender que el aprendizaje de los contenidos y de las habilidades de cualquier asignatura, implica el aprendizaje de un lenguaje determinado: conceptos, datos, fórmulas, métodos, procedimiento, etc.: ¿qué es una teoría sino la construcción de un lenguaje artificial para nombrar y explicar formalmente a través de conceptos los fenómenos de la realidad?, y ¿qué son los contenidos de una asignatura sino las formas en que ese lenguaje se vierte en un programa de estudio para ser trabajado en el aula?

Por ello, si comprensión de significados articula pensamiento y lenguaje a través de las palabras, resulta importante preguntarse por el papel del lenguaje en ello, como por la relación que guardan ambos procesos con el trabajo en aula, la acción pedagógica.

Saber leer y escribir son determinantes para la comprensión de significados. En ellos se articula pensamiento y lenguaje como actores principales: “la característica psicológica predominante del aprendizaje en la lectura es, por consiguiente, que el proceso de aprendizaje depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos. De hecho, el niño aprende a leer su lenguaje materno reelaborando mensajes escritos en forma de mensajes hablados” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009, p. 74). Leer y escribir son por tanto actividades de lenguaje en relación a la significación.

Así, en la lectura y la escritura se encuentra implicada la inferencia del significado y su relación con la estructura cognoscitiva que permite comprenderlo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009). Pero ello no habla del papel primario del lenguaje en dicho proceso, solo



implica saber una relación externa entre pensamiento, lenguaje y acción pedagógica, y no qué ocurre en el proceso de formación del significado.

Queda claro entonces que no sólo leer y escribir es un acto de construcción del significado: no hay aprendizaje sin comprensión ni construcción de significados. Por ello, nos abocamos al estudio de la construcción del concepto o proceso de conceptuación *abordado como construcción de significados*. Encontramos en la teoría de formación de conceptos de Vigotski (1934) un andamiaje para comprender los vínculos intrínsecos entre las tareas externas de lo educativo (como por ejemplo la comprensión de nociones y textos complejos) y el proceso interno de construcción del significado o dinámica de su desarrollo que lleva al concepto.

Ante la problematicidad del lenguaje de la posmodernidad acaecida por el cambio en la estructura del saber arriba enunciada, resulta lógico considerar que el concepto incluido en el contenido, y que indica un saber denotativo sea desplazado del escenario educativo. Con la apertura a otros discursos más allá del denotativo el significado se transforma en algo etéreo, volátil.

Así, el estatuto que el concepto tenía desde la antigüedad como base del conocimiento, ha cambiado. Los «juegos del lenguaje» de Wittgenstein, toda vez que implican la determinación de los diferentes tipos de enunciados (denotativo, performativo, prescriptivo, etc.) y sus elementos que lo integran, en función de reglas que especifiquen sus propiedades y un uso similar al juego de ajedrez (Lyotard, 1993), llevan como efecto del discurso que aquello de lo que se habla en ellos, obedezcan a criterios que dependen de los jugadores, para decidir si es o no verdadero.

Luego entonces, en los «juegos del lenguaje» no sólo se trata de que el concepto, como cualquier cosa de la que se habla, se encuentre sometido al escrutinio de quienes hablan de él, sino que el estatuto del concepto en la tradición filosófica como receptáculo del conocimiento vertido en la definición, como “verdadero ser o verdadera naturaleza de las cosas” (Gadamer, 1998), ya no es el mismo. Definir ahora un objeto o idea predicando su verdadera naturaleza depende de las reglas del contexto.

Los «juegos del lenguaje» posibilitaron dos cambios más en dicho estatuto: la primera, un nuevo sentido para su propia raíz etimológica: *conceptus*, ‘concebido’, ya no es más un mero producto del pensamiento, sino un acto de lenguaje. Hecho dado en el «giro lingüístico» de la filosofía; segunda, el concepto, al recoger ‘la esencia verdadera del ser’ en la definición y que predicaba un conocimiento estable en el tiempo que escapaba a la

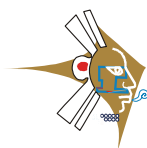


multiplicidad de las apariencias, la inestabilidad e incertidumbre, como estableció Habermas (1996) a propósito de la separación que hizo Platón entre conocimiento verdadero y opinión (doxa), depende ahora de las reglas del contexto.

Esta visión del concepto como producto imperecedero e inmutable del pensamiento, ha sido recogida por la tradición pedagógica asociacionista derivada de la psicología, que estableció el reino del concepto en el campo del pensamiento. El asociacionismo pedagógico ha reforzado esta relación externa entre pensamiento, lenguaje y formación de conceptos. Un ejemplo lo encontramos en Cuevas (2004), quien habla de la relación entre construcción del conocimiento con el pensamiento, considerando que para el desarrollo del pensamiento se plantea el diálogo, entendido como conversar con el otro, aceptarlo como distinto (no contrario), el intercambio de argumentos y la estimulación del razonamiento a través de la reflexión, medios para que los estudiantes comprendan los conceptos del tema que están estudiando, internalicen los conceptos y desarrollen su pensamiento; lo que llevará a aprender el lenguaje de lo que quieren conocer y fundamentar su interés y razonamiento para emitir juicios y, encontrando en el juicio el vínculo entre el pensamiento y la acción.

Pero un ambiente de aprendizaje no es condición necesaria para el aprendizaje y la construcción del significado. Como demostraron Catalán, Serrano y Concarí (2010, p. 873), en su estudio con estudiantes de la carrera de Ingeniería, a partir del análisis de las representaciones que emplean los mismos durante el proceso de aprendizaje de temas de física: “ni las clases teórico-prácticas, ni el trabajo con simulaciones alcanzan para producir reestructuraciones profundas de las representaciones y, por lo tanto, en la construcción de significados cercanos al modelo científico en el alumnado, a pesar del interés que en los mismos despiertan estas actividades.”

Esta visión de que la relación externa entre actividades de aprendizaje y enseñanza, genera el conocimiento, es producto de la mirada tradicional del asociacionismo pedagógico, que dominó la concepción de la enseñanza centrada en los contenidos durante el siglo pasado, extendiendo el pensamiento mecanicista propio del siglo XIX en el que emergió y bajo la idea de que la construcción del conocimiento obedece a relaciones asociativas entre ideas con un curso de lo más simple a lo más complejo. La teología platonizante centró los procesos cognitivos en el campo del pensamiento tomando éste y los procesos cognitivos como un ‘ascenso’ lineal a lo abstracto.



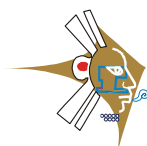
El constructivismo, reconocido como una corriente importante en el campo de la educación no ha estado exento de esta visión. Según el estado del conocimiento de la década 1992-2002, dicha corriente fue una de las perspectivas teóricas y conceptuales que mayor intensidad mostraron en dicha década, en la construcción de lo educativo como objeto de conocimiento, tanto en lo teórico como en lo metodológico (Buenfil, en de Alba 2003, pp. 280-281).

Por la magnitud de los temas en dichos trabajos, se hace muchas veces difícil distinguir los límites de lo que es esencial para el constructivismo como teoría, en relación con otras como la interacción, el procesamiento de información, la cognitiva, instruccional, etc. Como ha dicho Pozo (en Serrano y Pons, 2011), el constructivismo en las escuelas ha llegado a ser un *slogan* o una imagen de marca.

La teoría de la asimilación de conceptos de Ausubel, Novak y Hanesian (1963) representa una continuación de la visión de la teología platonizante vía el asociacionismo. Por la influencia que ha tenido en lo educativo convino revisarla. Propone, en el marco de lo que dichos autores llamaron aprendizaje significativo, que “la nueva información es vinculada a los aspectos *relevantes* y *preexistentes* en la estructura cognoscitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura preexistente” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009, p. 71). Así, la interacción entre la nueva información y las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva previa, genera la *asimilación* de significados nuevos y forma una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

Exploramos la relación pensamiento-lenguaje y encontramos que a pesar de sustentar un cierto grado de relación causal entre los logros lingüísticos como la adquisición de términos y relaciones más abstractos y los avances en el desempeño cognoscitivo como el surgimiento de la capacidad para entender y manipular relaciones entre abstracciones, el papel del lenguaje es relegado a ser un factor que influye, en alguna medida, en el proceso de aprendizaje, dejando para la estructura cognoscitiva existente (lo que el alumno ya sabe), ser el factor principal: “de la naturaleza misma del progreso de la estructura psicológica del conocimiento, a través del proceso de asimilación, se desprende que la estructura existente [...] es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativos” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009, p. 151).

En cuanto a la construcción de significado, la asimilación de conceptos piensa el proceso como sigue: se parte del significado potencial y alcanza el real (significado fenomenológico o experiencia cognoscitiva totalmente *idiosincrática*), a través del



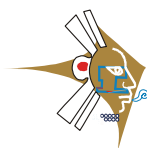
significado lógico (significado inherente a ciertos tipos de material simbólico), convirtiéndose el significado real en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en *particular*, cuando el sujeto lo relaciona de modo no arbitrario con las ideas relevantes de su estructura cognoscitiva, pues el significado lógico depende *únicamente* de la naturaleza del material, y que exista la estructura cognoscitiva preexistente en el alumno para que pueda significar la nueva información, excluyéndose del dominio del significado lógico el número casi infinito de relaciones posibles entre conceptos, que pueden formularse al azar o por asociaciones arbitrarias (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009, pp. 54-55).

Dichos autores únicamente consideran que lo que explica la asimilación del concepto, “es la relacionabilidad intencional y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular [...] y así se origina la posibilidad de transformar el significado lógico en psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009, p. 55).

Vemos aquí como lo lógico suple la relación intrínseca entre pensamiento, lenguaje y formación del concepto, y su campo es el pensamiento. Pero las relaciones que se buscó pesquisar aquí, distaron mucho de ubicarse en lo externo, inmutables y fijas en el tiempo como la concepción que acabamos de revisar. Se buscó la relación viva intrínseca entre pensamiento y lenguaje. Fue en Vigotski donde encontramos esta articulación como unidad, pues “es precisamente en el significado de la palabra donde se encuentra la unidad a la cual llamamos pensamiento discursivo” (Vigotski, 2007a, p. 18), unidad que los relaciona desde lo intrínseco.

2. De las relaciones externas a lo interno

Nuestros antecedentes tienen su mérito en las aplicaciones prácticas que han desarrollado de la teoría constructivista. Pero desde nuestro interés, al menos a partir de los trabajos que revisamos como una muestra, podemos decir lo siguiente: primero, al ser su interés primordial encontrar aplicaciones prácticas de la teoría constructivista al aula, la lógica del proceso de construcción del significado inmersa en el proceso de construcción del conocimiento queda limitada a su reorganización práctica como estrategia de enseñanza, subsumiendo el proceso en sucesión de actividades; segundo, debido al *boom* de las competencias, el proceso es frecuentemente reorganizado en secuencias de planeación estratégica con un objetivo, medios (método y/o procedimiento) y tareas, identificándolo



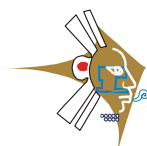
con dicha planeación, y dejando sin explicación cómo se despliega el proceso de construcción del conocimiento para la solución de problemas; tercero, derivado de lo anterior, el lenguaje se encuentra en función del pensamiento y es considerado un factor dentro de otros que influyen en el aprendizaje y construcción de conocimiento.

En síntesis, la lógica de la relación externa que se observa en los trabajos antecedentes, principalmente en Ausubel, Novak y Hanesian (2009) descansa en el vínculo que hacen entre actividades de aprendizaje (concebidas como etapas, fases, tareas o problemas), con funciones cognitivas (sean ‘inferiores’ como atención, memoria, etc., o superiores como pensamiento, lenguaje, concepto), lo que se supone determinará el proceso y en consecuencia el desarrollo. Se trata de una exportación directa de los principios de aprendizaje constructivistas a principios de enseñanza en el aula: son lecturas directas del material teórico (los procesos constructivistas) que se aplican sin mediación al aula (por ejemplo las etapas del desarrollo del concepto se transportan como etapas de trabajo con el pensamiento de los estudiantes);

Pero “la proposición de una tarea y la aparición de la necesidad de conceptos no pueden considerarse como causas de su formación, puesto que solo son capaces de poner en marcha el proceso de resolución, pero no de garantizar su realización”. (Vigotski, 2007b, p. 191)

Sólo la lógica de la teoría de la construcción del significado subyacente en los procesos de construcción del conocimiento, permite develar la relación intrínseca entre pensamiento, lenguaje y formación de conceptos. Es desde esta perspectiva que se trabajó en esta investigación: reconstruyendo el proceso de la acción pedagógica en el aula, aplicada a la comprensión de nociones y textos complejos. Elaboramos referentes teóricos de inicio sobre el funcionamiento de dicha acción en el campo del lenguaje, formulaciones que pasan por la complejidad de las relaciones con el pensamiento, formación de conceptos y lenguaje, en el marco de la construcción teórico dinámico-causal que en relación con lo funcional realizó Vigotski.

Ahora bien, adentrándonos en la exploración de dichas las relaciones, en aras a la reconstrucción teórica del objeto de estudio que realizamos en esta investigación, encontramos el trabajo de Martí (en Tryphon y Vanéche, 2000) sobre la noción de *mediación semiótica*, por la que entiende el uso mediacional de diferentes sistemas de signos construidos culturalmente (lenguaje, sistemas matemáticos, sistemas icónicos, sistemas mnemotécnicos).

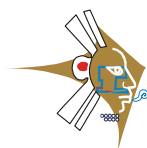


A partir de cuestionar la comprensión simplista que se hace del constructivismo, y que lo reconducen a un proceso de internalización o externalización, sin tomar en cuenta la complejidad de ambas teorías, considera importante dejar de ver el primer proceso como algo que va sólo “de afuera hacia adentro” (Vigotski): el niño establece primero relaciones con los otros que después internaliza, para constituir la base de los procesos cognitivos, así como también el segundo como el proceso que va sólo “de adentro hacia afuera” (Piaget): los procesos cognitivos se construyen primero lo que repercute posteriormente en el entorno familiar y social del niño, modificándolo.

Dicho autor propone mirar la relación entre ambos procesos como relación (dialéctica) de pares antitéticos: “para los dos autores, la relación entre lo interno (acciones internalizadas en Piaget, funciones intrapsicológicas en Vigotsky), y lo externo (las acciones manifiestas en Piaget y las funciones interpsicológicas en Vigotsky), está en constante mutación a lo largo del desarrollo, es decir, son relaciones de interdependencia (Vigotski). Para los dos autores, la realidad interna y la realidad externa no son dos entidades diferentes y estáticas, definidas de una vez por todas: se construyen a lo largo del desarrollo, y las fronteras entre ellas son móviles. Constituyen aspectos opuestos y, como tales, inherentes a todos los procesos cognitivos” (Martín, en Tryphon y Vanéche, 2000, p. 83). Esta interpretación rompe ya con la visión lineal y progresiva de la relación entre procesos.

Ahora bien, ya en el terreno del papel del lenguaje en la construcción del conocimiento, en el marco de esta relación internalización – externalización, este autor propone ir hacia un constructivismo mediacional a través de la *mediación semiótica*, donde ésta y la regulación por otras personas sean “los mecanismos esenciales en la construcción del conocimiento” (Marín, en Tryphon y Vanéche, 2000, p. 109).

Dicho autor integra ideas de Piaget y Vigotski que lo llevan a considerar que la externalización no debe concebirse sólo como una construcción progresiva de la realidad externa, lo que llevaría a entender el proceso únicamente como sucesión de etapas de adentro hacia afuera; este proceso constituye también una reorganización del conocimiento que lo lleva de modo gradual a ser explícitamente consciente, aumentando las posibilidades de comunicarse y compartir el conocimiento con otros; esta construcción explícita se apoya en signos o símbolos concretados por representaciones externas o notaciones simbólicas específicas que van modificando el funcionamiento cognitivo, es decir, a medida que las actividades internas progresan por externalización -como la construcción de los esquemas de acción-, se construyen sistemas simbólicos complejos lo que a su vez modifican



profundamente el pensamiento matemático y su desarrollo, lo que es nombrado por él, 'influencia retroactiva sobre la cognición'; finalmente, dicho autor propone que esta mediación es también el producto de una construcción, caracterizada por el proceso doble de internalización/externalización dirigido por mecanismos como toma de conciencia, abstracción y regulación (Marín, en Tryphon y Vanéche, 2000, pp. 98-104).

El trabajo de Marín se acercó al tipo de reconstrucción teórica que buscamos, pues implica la reconstrucción del proceso intrínseco de la mediación semiótica, en la lógica de la relación internalización/externalización.

3. Marco teórico: relaciones intrínsecas entre pensamiento, lenguaje y concepto

Tradicionalmente, los procesos constructivistas desde lo epistemológico han sido considerados como relación de conocimiento sujeto – objeto. Una interpretación distinta mira el proceso constructivista como teoría del conocimiento desde el marco de la teoría del reflejo de la realidad (Shaff, 1967). Como construcción epistemológica, en Vigotski dicha teoría representa la teoría general sobre las se sustentan las teorías regionales: la teoría de formación del concepto, la teoría de los procesos psíquicos superiores, la teoría de la atención, la teoría de la memoria, etc.

En otros términos, la teoría del reflejo generalizado de la realidad es la teoría general del conocimiento en tanto define y fundamenta un objeto de conocimiento, a partir del que determinan la construcción teórica de los objetos de conocimiento, en articulación diferencial, de las distintas teorías regionales (Althusser, 1996), en el caso de Vigotski: formación del concepto, procesos psíquicos superiores, etc.

En la relación pensamiento – lenguaje, por ejemplo, dicha teoría queda enunciada con la siguiente cita: “La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado, sino a *todo un grupo o toda una clase de objetos*. En virtud de esto, cada palabra es una generalización encubierta; cualquier palabra ya generaliza, y desde el punto de vista psicológico, el significado de una palabra es ante todo una generalización. Pero una generalización, como fácilmente podemos ver, es un extraordinario acto verbal del pensamiento, que refleja la realidad de un modo completamente diferente de como lo hacen las sensaciones y percepciones inmediatas.” (Vigotski, 2007a, p. 18)



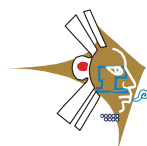
Así también para la teoría de la formación del concepto: lo fundamental para el concepto es su relación con la realidad (Vigotski, 2007b, p. 170). Y lo mismo para el significado de una palabra, el que desde el punto de vista psicológico no es otra cosa que una generalización o un concepto. Generalización y significado de la palabra son en esencia sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto es un acto de pensamiento. (Vigotski, 2007c, p. 426)

Este reflejo generalizado de la realidad es un cambio histórico: “en el curso del desarrollo histórico de la lengua cambia no sólo el objeto designado por la palabra, sino también el propio carácter del reflejo y de la generalización de la realidad en la palabra”. (Vigotski, 2007c, p. 428) Ignorar esta cuestión, es “no tomar en consideración que el concepto no vive una vida asilada y no es una formación fosilizada e inmutable, sino que, al contrario, siempre se encuentra en el proceso vivo y más o menos complejo del pensamiento, siempre cumple una u otra función de comunicación, de atribución de sentido, de comprensión, de resolución de una tarea”. (Vigotski, 2007a, pp.172-173)

El concepto mantiene entonces una relación funcional con la realidad, “en relación con algún problema o necesidad surgidos en el pensamiento, en relación con algún problema o necesidad surgidos en el pensamiento, en relación con la comprensión, la comunicación, en relación con el cumplimiento de alguna tarea o de alguna instrucción cuya realización es imposible sin la formación del concepto”. (Vigotski, 2007a, p. 173)

Ahora bien, partiendo de la *articulación diferencial* teoría general – teorías regionales arriba señalada, las relaciones entre estos dos procesos se encuentran en toda la obra de Vigotski clasificada como *Pensamiento y lenguaje*. Dichas relaciones son muy extensas: van desde lo filogenético, ontogenético, hasta lo estructural. Por razones de espacio y mayor especificidad, únicamente nos atendremos a señalar lo específico en relación a la teoría de la formación de conceptos.

La noción de pensamiento para Vigotski (2007c), es la de *actividad intelectual práctica*, lo que lleva a comprender que si el pensamiento *transcurre en los procesos de estructuración del lenguaje*, es precisamente porque la práctica lingüística del pensamiento, según nuestra interpretación, es en Vigotski, habla. Por eso la noción de *pensamiento discursivo*, desde la cual se establece la relación pensamiento y lenguaje a través de la palabra y el significado de ésta, lleva a otro plano más específico de la relación del pensamiento con el lenguaje: el del habla. Lo anterior sin olvidar que para Vigotski el pensamiento discursivo es una forma socio-histórica (2007) y no natural y espontánea de comportamiento.



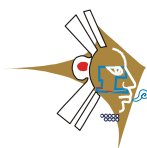
Con respecto a la relación pensamiento – habla, de la misma manera que para la relación pensamiento – palabra, Vigotski (2007c) asienta el vínculo entre pensamiento y habla a través del significado: la relación distingue habla interna y habla externa. Queda claro entonces que la relación pensamiento – lenguaje tiene, de entrada dos planos: con la palabra y con el habla.

Así, oponiendo habla interna y habla externa concibe la primera como habla para sí y la segunda como habla para otros, definiendo habla externa como el proceso de transformación del pensamiento en palabra, su materialización y objetivación, mientras que el habla interna, como el proceso inverso que va de fuera hacia adentro, proceso de evaporización del habla en pensamiento (Vigotski, 2007c, pp. 453-454).

Ahora bien, Vigotski establece una premisa central para la relación pensamiento y lenguaje que sintetiza toda su concepción. En su texto “Pensamiento y palabra”, dice:

“Antes de pasar a la descripción esquemática de este proceso, hablaremos, anticipando los resultados de la siguiente exposición, de la idea rectora y fundamental a cuyo desarrollo y explicación deberá servir toda investigación posterior. Esta idea central puede ser expresada en una fórmula general: ante todo, la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, el movimiento del pensamiento hacia la palabra y, a la inversa, de la palabra hacia el pensamiento. Esta relación aparece, a la luz del análisis psicológico, como un proceso que atraviesa una serie de fases o estadios, sufriendo modificaciones que, por sus rasgos esenciales, pueden ser consideradas desarrollo. Por cierto, no se trata del desarrollo de la edad, sino del funcional, pero el movimiento del propio proceso del pensar, del pensamiento a la palabra, es desarrollo. El pensamiento no se refleja en la palabra, sino que se realiza en esta. Por esta razón, podría hablarse del proceso de formación (la unidad del ser y del no ser) del pensamiento en la palabra. Todo pensamiento intenta unir algo con algo, establecer una relación entre esto y aquello. Todo pensamiento tiene movimiento, curso, despliegue, en una palabra, el pensamiento cumple alguna función, algún trabajo, resuelve alguna tarea. Este curso del pensamiento se da como un movimiento interno a través de toda una serie de planos, como el paso del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. Por eso, la tarea primordial de todo análisis que pretenda estudiar la relación entre el pensamiento y la palabra como el movimiento desde el pensamiento hacia la palabra es estudiar las fases sobre la base de las cuales se forma este movimiento, la distinción de los distintos planos atravesados por el pensamiento que se materializa en la palabra. (Vigotski, 2007c, pp. 437-438)

Resumamos con esta cita lo que venimos explorando hasta ahora, enunciándolo como características de la relación pensamiento y lenguaje y, en general para todos los



procesos psíquicos: no se pueden estudiar ni comprender por separados; relación de unidad; por lo tanto, conllevan relaciones de interdependencia; dicha relación tienen un doble carácter: como lenguaje y como pensamiento; en diferentes planos y, sin duda, son dialécticas o contradictorias en el sentido de un “ir y venir”, entendiéndose este “ir” en una dirección: del pensamiento al lenguaje por ejemplo, como un “venir” en la dirección inversa: del lenguaje al pensamiento. Es todo ello lo que parece ser las relaciones intrínsecas pensamiento y lenguaje.

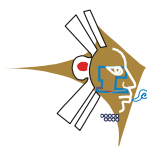
En este contexto, podemos retomar lo que dijimos al inicio de esta sección, con respecto a que la relación entre ambos procesos se verifica a través del significado, articulado como proceso de pensamiento y de lenguaje, que nuestro autor sintetiza con el término *pensamiento discursivo*:

“En función de esto podemos concluir que el significado de una palabra, con la generalización implícita que lleva, es un acto del pensamiento en el sentido propio del término. Al mismo tiempo, el significado es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento [...] Por eso el significado, por su naturaleza, puede ser observado en idéntica medida como un fenómeno del habla y como un fenómeno del pensamiento [...] Es habla y pensamiento a la vez, porque es la *unidad del pensamiento discursivo*.” (Vigotski, 2007a, pp. 18-19)

Después de revisar el nudo de las relaciones intrínsecas pensamiento y lenguaje (palabra y habla), toca el turno de las relaciones de ambos procesos con respecto a la formación de conceptos. Pues bien, si el significado es la unidad de relación elemental entre dichos procesos y si la formación de conceptos es para Vigotski un proceso de construcción del significado, estos tres procesos están relacionados de manera semejante al marco aquí definido. Es decir, esta relación se da en el concepto a través del significado, unidad de pensamiento y lenguaje, que líneas arriba ya enunciamos.

Es así porque no puede existir formación del concepto sin articulación pensamiento y lenguaje: “El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible fuera del pensamiento discursivo”. (Vigotski, 2007b, p. 190)

En síntesis, si el significado de la palabra es lo que articula pensamiento y lenguaje, en la formación de conceptos, entendido éste como el proceso de construcción del significado, esta relación se realiza como el más claro proceso constructivista, pues si el lenguaje es relación entre signos y si ‘todo pensamiento intenta unir algo con algo, establecer una relación entre esto y aquello’, como dice el propio Vigotski, en este ir y venir



del significado, la relación entre ambos procesos se verifica en la formación del concepto, como *transferencia de significado*.

Y la transferencia de significado se verifica en la construcción de relaciones entre objetos, palabras, signos y símbolos. Por la diversidad de relaciones Vigotski (2007b) consideró al mecanismo del pensamiento en complejos como la base del desarrollo lingüístico. Consideramos que este hecho llevó a Vigotski a mencionar elementos de la lingüística moderna sobre la estructura de la palabra: significado y referente, pero sin desarrollarlos en las relaciones.

Así, retomando la concepción de algunos autores de la lingüística moderna (como Peterson o Shor), Vigotski (2007b, p. 233) distingue el significado de la palabra o expresión y su referente, es decir, el objeto al cual designa la palabra. Esta distinción es aplicada también por nuestro autor (ibídem, p. 234), para el significado de la palabra (o contenido de la expresión según Shor (en Vigotski, 2007b), en el que se distingue, el significado de la expresión en sentido estricto y su función –en calidad de *nombre*– de referencia a un objeto, su referente.

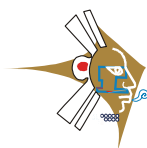
Por ello el estudio de las relaciones como fundamento de la transferencia de significado, nos llevó a ‘la tarea primordial de todo análisis’ como pensamiento y lenguaje vivo, que es lo que articula lenguaje natural y lenguaje artificial abstracto (producto de las disciplinas del conocimiento).

4. Metodología

La presente fase de investigación o de reconstrucción teórica, tuvo como antecedentes dos fases previas: I. Análisis Exploratorio observacional y II. Análisis Descriptivo, realizadas durante 2008 y 2009. La presente fase se desarrolló durante 2010 y principios del 2011.

De acuerdo con nuestro interés de investigación, el problema de investigación se formuló en la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es la relación general intrínseca del pensamiento conceptual, el lenguaje y la acción pedagógica desde el marco de la teoría de formación de conceptos de Vigotski?



Objetivos de investigación

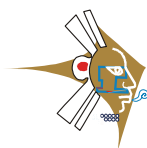
- Analizar la relación general intrínseca que guardan entre sí el pensamiento conceptual, el lenguaje y la acción pedagógica, en el marco de la lógica de la teoría de formación de conceptos de Vigotski (1934).
- Analizar el papel general que el lenguaje lleva en la formación del pensamiento conceptual en relación con la lógica de la acción pedagógica aquí estudiada.
- Construir referentes que permitan reconstruir teóricamente la relación intrínseca que el pensamiento conceptual y el lenguaje guardan entre sí, con el fin de plantear nociones teóricas para la acción pedagógica, desde una perspectiva de construcción de conocimiento.

Preguntas de investigación

- ¿De qué manera se relaciona de forma intrínseca el pensamiento conceptual, el lenguaje y la acción pedagógica a partir de la teoría de formación de conceptos de Vigotski?
- ¿De qué manera interviene el lenguaje en la teoría de formación de conceptos de Vigotski?
- ¿Qué referentes teóricos es posible construir para que permitan explicar dicha relación a partir del lenguaje?
- ¿De qué manera se instrumentaría lo anterior en el trabajo en el aula para la comprensión de nociones y textos complejos, situando la acción pedagógica en el campo del lenguaje?

Los tres pasos metodológicos fueron: observar fenomenológicamente (fase exploratoria), examinar descriptivamente (fase descriptiva), y explicar teóricamente (fase explicativa), la acción pedagógica a la luz de la teoría de formación de conceptos de Vigotski (1934), y teniendo como base la práctica social de construcción del conocimiento de los estudiantes en el trabajo del aula, con el fin de identificar tendencias, conceptos promisorios y establecer relaciones teóricas incipientes a profundizar en futuras investigaciones.

La metodología empleada obedeció a lo que Anguera (1986), señala como los fundamentos de una estrategia de investigación cualitativa: una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación, la captación de la realidad



compleja, la preservación de la espontánea continuidad temporal de la realidad, la recogida sistemática de datos, categórico por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual.

De ahí el diseño cualitativo «ad hoc de estudio de caso» (Anguera, 1986) que se siguió en las tres fases de investigación, y que consideró a la *acción en situación pedagógica* (práctica frente a grupo) como caso sometido a observación, y no a sujetos específicos. Bajo dicho diseño, puede comprenderse toda la investigación como un proceso de reestructuración de la acción pedagógica, mismo que siguió el siguiente orden: 1) observación reiterada, 2) descripción - análisis empírico: categorización inductiva, 3) explicación - análisis abstracto (a la luz de los referentes teóricos de la teoría de formación de conceptos de Vigotski), categorización deductiva (enmarque de lo inductivo), que tuvo como desenlace la construcción de nociones o referentes teóricos sobre la acción pedagógica en el campo del lenguaje, que requieren ser confirmados en una investigación básica en educación, con dichas nociones o constructos.

El procedimiento de dicha reconstrucción estuvo basado en el método llamado por Glaser y Strauss (en Taylor y Bogdan, 1998): *comparativo constante*, el cual consistió en el *cruce progresivo* de los datos en contraste con los referentes teóricos, siguiendo una secuencia de pasos adaptada del procedimiento diseñado por Tesh (en Colas, 1992), y Taylor y Bogdan (1998), en el orden arriba expuesto. Dicho procedimiento fue el que *dirigió toda la reconstrucción teórica*.

5. Resultados

5.1 Las dos primeras fases

En la primera fase (fase descriptiva fenomenológica) de esta investigación, se partió de concebir la «acción pedagógica» como actividades que se despliegan en la temporalidad de una secuencia o conjunto de actividades de enseñanza – aprendizaje, que se encuentran ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de objetivos educativos, con un principio y un final, y desarrollado, en una sesión, en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Dicha noción permitió una sistematización de las observaciones empíricas realizadas con la enseñanza en el aula de los contenidos del programa de estudio, que previamente se ordenaron de acuerdo con las fases de teoría de formación de conceptos de Vigotski (1934).



Ahora bien, a partir de la consideración de la *acción en situación pedagógica* como caso sometido a observación, en la segunda fase de la investigación, se aplicaron los primeros referentes encontrados en la formación de conceptos de Vigotski (1934), elaborados al final de la primera fase de investigación, de acuerdo con la lógica de la secuencia de las etapas de dicho proceso.

Se partió de la analogía entre el proceso de formación de conceptos (nociones) expuesto en etapas por Vigotski (2007b), y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, orientando las actividades de aprendizaje de nociones y la lectura de textos complejos, de acuerdo a dichas etapas.

La analogía entre dichos procesos: formación de conceptos y trabajo en el aula llevó a encontrar una diferencia crucial entre la primera y segunda fase de investigación, a saber, que los estudiantes, en su mayoría, tienden a funcionar de entrada en la *fase del pensamiento en complejos* y, en la de pseudoconceptos, los menos. Aunque es obvio las diferencias entre el niño y el adulto en la forma y contenido del pensamiento, con respecto al desarrollo conceptual (por la maduración de estructuras cognitivas), no lo es si pensamos que el aprendizaje de un concepto de las ciencias y humanidades, implica aprender un lenguaje distinto al “lenguaje natural”, lo que hace posible asemejar al estudiante con el niño, en el sentido de que aquel se encuentra en las mismas condiciones que un niño al aprender un lenguaje, pero con otro capital simbólico en el pensamiento y el lenguaje, que son sus conocimientos previos y que lo distingue.

De acuerdo a todo lo anterior, en resumen, la lógica encontrada para la «acción pedagógica» en esta segunda fase fue la siguiente:

En el momento inicial de la clase, *el significado de las nociones y de los textos hizo de referente*, es decir, el objeto que ellos designaban era el propio significado: la palabra docente aquí fue *palabra autoreferencial*. Fueron tratados vía el significado del contenido buscando una ‘articulación verbal’ con los significados de los estudiantes.

En el desarrollo de la clase, el trabajo fue realizado mediante diversos materiales tales como tablas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. La lógica de la acción obedeció en este momento, a un *sentido de ejemplificación de las nociones apoyado en la búsqueda de relaciones del significado con diversos objetos*: situaciones de la experiencia personal, T. V., prensa o memoria colectiva. Las actividades de aprendizaje estuvieron ordenadas para la comparación analógica (relaciones analógicas) entre las nociones y lo construido por los



estudiantes, obedeciendo a la búsqueda de construcción de explicaciones propias por parte de ellos estudiantes.

A diferencia del primer momento, se diversificó el referente para trabajar con el significado a través de la construcción de metáforas sobre los contenidos o nociones conceptuales, pero, en la medida en que el referente de construcción fungió como extensión del propio contenido a enseñar y no como *objeto signifiicante*, se fracturó la posibilidad de conformar nuevas relaciones de distinto nivel, para que el alumno se apropiara de los contenidos, lo que se observó tanto en los trabajos o ejercicios realizados durante el semestre, como en los trabajos finales entregados, donde era claro que las nociones trabajadas durante el semestre, aparecieron diluidas o francamente no lo hicieron.

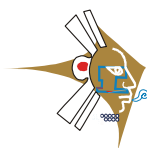
En el cierre, la evaluación de lo aprendido en las nociones se abordó mediante revisión del significado lo construido por las actividades de aprendizaje y las nociones complejas, enfatizando el reporte verbal de los estudiantes sobre lo aprendido en la sesión. Esta modalidad de evaluación operó en la *adecuación* (relación del pensamiento) de la noción enseñada y el significado aprendido como *producto*; el significado fue aquí, de nuevo, tomado como referente de evaluación pero con sentido conclusivo.

A partir de la lectura de la teoría de formación de conceptos de Vigotski, fue posible definir la acción pedagógica orientada a la enseñanza de nociones (conceptos) como trabajo *de definición verbal*. Después de esta segunda fase, la noción de «acción pedagógica» de la primera fase, fue re-estructurada para quedar como sigue: el arte de adecuar los medios con los fines para el logro de una tarea: la enseñanza, lo que implica la orientación del trabajo con las actividades de aprendizaje así como el reacomodar dichas actividades acordes con las que, a pesar de ser programadas previamente, tienen que ser reorganizadas de acuerdo al ritmo del proceso de enseñanza – aprendizaje de las nociones, desplegado durante el curso de una sesión.

Con dicha noción entramos a la reconstrucción teórica llevada en la tercera fase de la investigación.

5. 2 La reconstrucción teórica

Después de tener el marco teórico construido, actividad que cumplió con el objetivo primero de esta investigación, contrastamos nuestros resultados con dicho marco, a fin de reconstruir las relaciones entre dichos procesos y después elaborar referentes para la acción



pedagógica, lo que desarrolló el objetivo segundo y tercero de investigación. Cómo lo esencial en la investigación fue la reconstrucción de la acción pedagógica, expondremos nuestros resultados en función de ello.

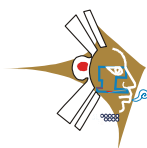
De acuerdo con nuestra formulación de que sólo la lógica de la teoría del conocimiento subyacente en la teoría de formación de concepto permite develar la lógica interna de la relación entre dichos procesos, la reconstrucción teórica encontró que la noción o referente teórico central subyacente a la lógica de relación pensamiento, lenguaje, formación de conceptos y acción pedagógica, descansa en la noción *relación palabra – objeto* con un sentido funcional, en el marco de lo dinámico-causal.

Si entendemos que el habla actualiza el lenguaje como lo considera la lingüística moderna, podemos comprender que la comprensión de nociones y textos complejos ocurre no de forma directa, sino con la mediación del habla del docente y del estudiante, y por supuesto, de la palabra que está en acción en ella.

De acuerdo con esto, los cambios en la formación de conceptos pueden ser entendidos como cambios en la *función del objeto* que el habla a través de la palabra designa. Esta es la base para señalar que el papel del lenguaje en la formación del concepto es la *transformación de la palabra*, proceso que designamos como *transformación del significado o transformación significante de las relaciones* (relaciones de transformación), que conlleva, con fines de comprensión del análisis, los siguientes pasajes: del objeto a la palabra, de la palabra al signo y del signo al símbolo, y que atraviesan todos los estadios de la formación de conceptos.

Por razones de espacio sólo diremos aquí que esta transformación ocurre en el paso de la imagen que funciona como significado (a construir) cuando éste falta, hasta que la palabra se transforma en símbolo: “todas las funciones psíquicas superiores tienen en común el ser procesos de mediación, es decir, incluyen en su estructura, como parte central y fundamental de todo el proceso en su conjunto, el uso del signo como medio esencial para dirigir y dominar los procesos psíquicos [...] la palabra es ese signo que sirve de medio para la formación de los conceptos y luego se convierte en su símbolo [...] Sin embargo, las palabras no actúan desde un primer momento como signos, al principio no se distinguen en nada de la otra serie de estímulos [...] es decir, con los objetos con los que están ligadas”. (Vigotski, 2007b, pp. 180-181)

En otras palabras, es una *propiedad y no un símbolo del objeto*, lo que llega a ser hasta que dichos objetos o sus atributos, el niño “por medio de la palabra los sintetiza, por medio de

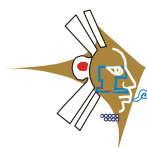


la palabra simboliza el concepto abstracto y opera con él como el signo más elevado de todos los que ha creado el pensamiento humano.” (Vigotski, 2007b, p. 249)

De ahí que la lógica de los cambios que se buscó en la *función del objeto*, y que descansa en la relación palabra – objeto, se reconstruyó a partir de la lógica subyacente al proceso de formación de conceptos, dando no un método, sino referentes teóricos a corroborar con mayor investigación a futuro. No se olvide que es una reconstrucción teórica susceptible de aplicar en lo futuro.

La interpretación tradicional de la formación del concepto plantea tres estadios de dicho proceso. Esta interpretación acierta en la descripción del mismo, pero no en el sentido global. De acuerdo con nuestra interpretación y a reserva de corroborarlo más adelante, Vigotski plantea cuatro estadios en la formación del concepto encadenados entre sí, por la transferencia del significado. Estos estadios con sus respectivas etapas son: primer estadio o del *pensamiento sincrético* (*sincretismo de la imagen*), con tres etapas: significado de la palabra como amontonamiento de objetos, agrupamiento de objetos en una serie determinada y atribución de un significado común por similitud perceptiva y, finalmente, imagen sincrética equivalente al concepto; segundo estadio o del *pensamiento en complejos* con cinco etapas: complejo asociativo, complejo colección, complejo en cadena, complejo difuso y pseudoconceptos (formas superiores del pensamiento en complejos); tercer estadio o *de la abstracción*, con sus etapas de *abstracción mal diferenciada* o *abstracción de atributos insuficientemente definidos*, de *conceptos potenciales* cuya única base psicológica en su formación lo constituye el significado concreto y funcional (Vigotski, 2007b, p. 248), y etapa del *concepto*.

Debido a la importancia que Vigotski resalta para la última etapa del pensamiento en complejos, pseudoconcepto, como para la segunda etapa del estadio de la abstracción, es decir la etapa del concepto potencial, ambas etapas son también consideradas por nuestro autor como estadios, mirando al tercero o pseudoconcepto, como un estadio intermedio o nudo entre dos raíces o líneas del desarrollo: “El pensamiento infantil en complejos constituye solo la primera raíz en la historia del desarrollo de los conceptos. El desarrollo de los conceptos del niño tiene además una segunda raíz, representada por el tercer gran estadio en la evolución del pensamiento infantil, que al igual que el segundo, se divide en distintas fases o etapas. En ese sentido, los pseudoconceptos que hemos analizado más arriba son el estadio intermedio entre el pensamiento en complejos y la otra raíz, o fuente, en el desarrollo de los conceptos infantiles”. (Vigotski, 2007b, p. 241)



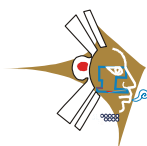
La importancia que nuestro autor le atribuye a la formación de los complejos como a los conceptos potenciales, llevan a plantearlo como los ejes de las dos líneas de desarrollo de los conceptos. Encontramos que se verifica en dos sentidos: primero, la transferencia de significado implica un proceso genético determinado por lo evolutivo o maduración de las acciones del niño y que atraviesa todos los estadios (externalización). El segundo sentido es, podríamos decir, a falta de un mejor nombre, del sentido o simplemente *simbólico* lo que, aunque parezca una tautología no lo es por lo que arriba dijimos sobre el paso de la imagen al símbolo.

Nos parece que este sentido se apuntala sobre lo que Vigotski llamó *formación de conceptos en la acción real*, desde donde reconstruyó la segunda raíz o línea de desarrollo y que lo llevan a mirar, como ya dijimos, la existencia de un tercer y cuarto estadio (segunda raíz del desarrollo de conceptos).

Toda la primera raíz puede ser nombrada línea de desarrollo de la función de unificación y generalización de los diversos elementos concretos de la experiencia, Vigotski (2007b, p. 242). Por su parte, la segunda raíz es la línea del desarrollo de la selección, abstracción, aislamiento de los distintos elementos y la capacidad de considerarlos seleccionados y abstraídos al margen de los vínculos concretos y reales en los que se encuentran (2007b, pp. 242-243).

Estas dos raíces operan, no como un ascenso de abajo hacia arriba, sino como un avance desde dos lados, como en el proceso de excavación de un túnel, reconoce Vigotski citando a Bühler (en Vigotski, 2007b, p. 258). Así mismo, para Vigotski, la articulación entre estas dos raíces es de *independencia relativa*: “Ahora bien, los primeros rudimentos de las formas que ahora vamos a describir aparecen mucho antes que la formación de los pseudoconceptos, pero por su esencia lógica son, como ya hemos dicho, la segunda raíz relativamente independiente en la historia del desarrollo de los conceptos y, como veremos, desempeñan una función genética completamente diferente, es decir, tienen otro papel en el proceso de desarrollo del pensamiento infantil.” (Vigotski, 2007b, p. 242)

Este segundo papel de la segunda raíz queda claro tanto por el sentido global del texto, como por las propias palabras de nuestro autor, pues si la primera raíz que desemboca en los complejos tiende a reunir los objetos percibidos en grupos a fin de unificar impresiones sueltas a partir de vínculos y conexiones empíricas “dando los primeros pasos hacia la generalización de los distintos elementos de la experiencia” (Vigotski, 2007b, p. 242); por su parte, la segunda raíz tiende, por lo que el concepto



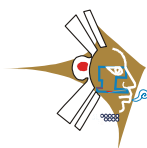
supone en su forma natural y desarrollada, a “la selección, la abstracción, el aislamiento de los distintos elementos y la capacidad de considerar estos elementos seleccionados y abstraídos al margen de los vínculos concretos y reales en los que se presentan.” (Ibídem, pp. 242-243)

Por tal motivo, sobre lo anterior, es posible sostener que las dos funciones o líneas de desarrollo de los conceptos que atraviesan las etapas de formación del concepto en Vigotski son: *unificación y generalización*, y la que hemos llamado *diferenciación* por el sentido al que apunta de selección, aislamiento, abstracción y separación del contexto. Sobre estas dos grandes funciones o líneas de desarrollo se va verificando el proceso de construcción del concepto y, en consecuencia, la construcción del significado.

Ahora bien, como lenguaje designamos estos procesos como *relaciones de generalización y relaciones de diferenciación*. Es así porque hay que comprender que la facultad del lenguaje de formar palabras, oraciones, proposiciones, etc., tiene como base secuencias de signos que funcionan en *relación de diferencias*, toda vez que un “sistema lingüístico es una serie de diferencias de sonidos combinadas con una serie de diferencias de ideas; pero este enfrentamiento de cierto número de signos acústicos con otros tantos cortes hechos en la masa del pensamiento, engendra un sistema de valores; y es ese sistema el que constituye el vínculo efectivo entre los elementos fónicos y psíquicos en el interior de cada signo”. (Saussure, 1993, p, 169)

Por ley de elaboración de toda *generalización* Vigotski (2007b, p. 208), a partir de sus observaciones sobre la formación de complejos, designa a la relación de lo general con lo particular, relación del todo (complejo) con cada uno de sus elementos concretos que integran su estructura, la relación de estos elementos entre sí *a través de lo general*. Por su parte, no encontramos una explicitación en forma de ley para la *diferenciación*, pero por el sentido que esta línea de desarrollo tiene en el texto, podemos decir que la desintegración es la selección, abstracción y aislamiento de las relaciones de los distintos elementos *a través de las diferencias*. Ambas leyes dependen del uso funcional de la palabra.

Pues bien, si en *la lengua no hay más que diferencias* (Saussure, 1993, p. 168), podemos decir que ello se debe a que la naturaleza del sistema lingüístico son las *relaciones diferenciales entre signos*. Si estas dos líneas de desarrollo como el pensamiento y el lenguaje mantienen una relación de interdependencia, lo hacen precisamente porque es posible reinterpretar dicha relación como un «juego signifiante». Por lo tanto, llamarla relaciones de



generalización y relaciones de diferenciación como tal, nos acerca a la intervención docente en el campo del lenguaje.

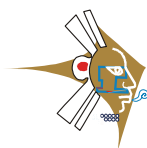
Fue necesario introducir esta distinción para pasar a delinear la *transformación del significado o transformación significante*, que arriba señalamos como el papel del lenguaje en la formación del concepto y que atraviesa por las fases: del objeto a la palabra, de la palabra al signo y del signo al símbolo. De lo que se sigue que la intervención docente debe llevar la posibilidad de crear y “destruir” las relaciones que fundamentan la transformación del significado para producir su transferencia a otros contextos, partir del cambio de objeto.

Ahora bien, ya en el ámbito de lo pedagógico y ante todas estas nociones introducidas, la cuestión pertinente para responder la tercera y cuarta preguntas de investigación que apuntaban a atender nuestro tercer objetivo, fue la siguiente: ¿cómo intervendría lo anterior en la enseñanza de nociones complejas (contenidos y textos) de manera que la generalización y diferenciación vaya verificando esta transformación de la palabra empujada por la transferencia del significado en el marco de un proceso *dinámico – causal que responda a lo funcional?*, es decir, ¿cómo verificar el cambio de objeto en el contexto de este proceso de transformación de la palabra (y empleando como docente la propia palabra como signo) que trabaja en el sentido del objeto al símbolo como de éste al objeto para dominar una noción y un texto complejo?

Partiendo de ubicar a nuestra acción pedagógica como de definición verbal, fue posible comprenderla como una acción que identificaba referencia con significado, bajo el supuesto de los modos de generalización y transferencia de significado dependen de los adultos quienes predeterminan la orientación de ello (Vigotski, 2007b, p. 215).

Pues bien, si como dice Vigotski (2007b) el pensamiento y el lenguaje mantienen una relación dialéctica entre sí, de interdependencia, que hace que la palabra se transforme en su ir y venir por dichos procesos como por la generalización y la diferenciación, y de lo particular a lo general y viceversa (p. 256), entonces la generalización es una diferenciación y ésta una generalización.

¿Qué se gana con ello? Si ambos procesos están imbricados, entonces se trata de intervenir en el proceso mismo de construcción del significado de la noción a aprender, lo que significa definir la intervención docente con la acción pedagógica como proceso de *delimitación analógica significante*, es decir, proceso de deslinde en dos sentidos: apertura y cierre, pues suponemos que la acción pedagógica en la formación de nociones complejas (conceptos) que tiene como ámbito de intervención el campo del lenguaje, obedecería a la



idea de formación de relaciones diferenciales entre los objetos que los estudiantes describen cuando leen o trabajan con nociones conceptuales. Esto implica concebir la palabra como *palabra analógica*, es decir, la articulación tanto de las semejanzas –cierre o momento de paso al símbolo- entre lo descriptivo de las nociones y los textos, como de las diferencias –apertura o momento de pasaje al objeto- entre los mismos (Beuchot, 1999).

Delimitar, etimológicamente, significa alejar o poner aparte por medio de límites, restringir dentro de límites. Pero no se trata sólo de separar los diversos objetos, lo que implicaría trabajar con la lógica de clases; se trata más bien de, mediante *contraste*, encontrar las relaciones que establecen el borde de los objetos, aquello que *une* y *separa* a la vez. En ese sentido, se trata del trabajo analógico como lindero, umbral, borde, o frontera.

Este proceso de trabajo es un proceso funcional que opera entonces en el «juego significativo» de la referencia y el sentido, ir y venir entre ambos, proceso de transformación del significado. Pues la asignación de la palabra a determinados atributos implica seleccionar y sintetizar lo percibido en la lectura o en la descripción de los objetos que incluye una noción, para convertirlo en el sentido o significado de la misma. Si somos congruentes con la afirmación sostenida arriba con respecto a que la lógica de relación pensamiento, lenguaje, formación de conceptos y acción pedagógica, descansa en la noción *relación palabra (significado) – objeto* con un sentido funcional, y lo funcional es el trabajo con la referencia y el sentido.

Tendríamos que preguntarnos aquí por el fin de situar la delimitación en un trabajo con la referencia y el sentido para producir este cambio de objeto. La respuesta es triple: primero, porque la coincidencia en el referente y divergencia en el significado de la palabra no es una excepción sino la regla en el desarrollo del lenguaje (Vigotski, 2007b, p. 235), lo que la definición verbal no tiene y fue por ello autoreferencial; segundo, si aceptamos el hecho de que en el aula por vía de la imagen que evocan los textos y las nociones en los estudiantes, es posible transformar las *relaciones de igualdad funcional* en la que consideran los objetos que describen las nociones (relaciones entre elementos aislados que obedecen a la unificación por igualdad funcional), a relaciones y vínculos jerárquicos entre los atributos para que el concepto se forme (Vigotski, 2007b, p. 208); tercero, de lo que se dedujo que en la definición verbal de las nociones mediante el habla externa, no se promovía el desarrollo del aspecto semántico del significado, se agotó en el cambio de objeto designado por la palabra (identidad referencia – sentido o significado), desconociendo el hecho de que “en el curso del desarrollo histórico de la lengua cambia la estructura semántica del significado de

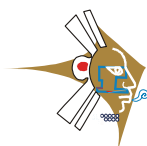


la palabra y la naturaleza psicológica de este significado, de que el pensamiento lingüístico pasa de las formas elementales y primitivas de generalización a las formas superiores y más complejas, reflejadas en los conceptos abstractos [...] cambia no solo el objeto designado por la palabra, sino también el propio carácter del reflejo y de la generalización de la realidad en la palabra". (Vigotski, 2007c, p. 428)

¿Cómo podemos estar seguros de que el cambio de objeto modifica tanto la estructura semántica del significado de la palabra, el objeto designado por la palabra, como el carácter del reflejo y generalización de la realidad en ella? Aunque nuestra reconstrucción teórica espera de la confirmación a futuro de nuestros resultados, podemos intuir lo siguiente. En la medida en que el significado de las nociones conceptuales se identificaron con su referencia, como ocurrió en la segunda fase, dichos significados se relacionan consigo mismo como referencia, y el discurso se convierte en autorelacional.

Ahora bien, un contraargumento puede emerger: en el niño el concepto surge de la percepción del material sensible, mientras que en el adulto, puede surgir meramente del plano verbal, sin necesidad del material sensible. Pues bien, si hablamos de proceso de construcción de conocimiento y aún más, de construcción propia u original, la construcción del significado denotada en la palabra, queda sacrificada cuando se excluye el trabajo con la referencia, y se reduce el aprendizaje de conceptos a trabajo con relaciones existentes entre palabras, o familias aisladas de palabras asimiladas verbalmente. No puede hablarse de construcción de significado dado que éste requiere el enlace entre el significado que el sujeto otorga a la palabra en el plano verbal y el significado que corresponde a la palabra en su relación funcional con la realidad objetiva significada por él: la construcción del significado lleva la relación con la efectiva representación que el sujeto atribuye al concepto. (Vigotski, 2007b)

Consideramos que a ello se debió que cuando nos encontrábamos a los mismos estudiantes tiempo después, no podían definir las nociones previamente trabajadas en el semestre anterior. Es decir, trabajamos con representaciones mentales que tomamos como los significados de las nociones (y los textos). Con esto se desentraña, nos parece, el problema de la comprensión de las nociones y textos complejos, así como el hecho de que estudiante y docente sólo coinciden en la referencia más no en su significado. Suponemos lo siguiente: en la medida en que el estudiante va dominando la noción, puede definirla digitalmente o de forma metafórica.



Siguiendo con el contraargumento, se nos podría decir que el lenguaje no funciona sin conceptos, pues si un signo (palabra o expresión), significa una cosa, un objeto, es porque lo hace a través de un concepto, al que también significa; así, primero significa un concepto y luego designa un objeto (Beuchot, 2005, p. 205), lo que implica que el propio concepto pueda emplearse como referente del concepto a enseñar.

Hipotéticamente estamos de acuerdo, a condición de que se encuentre el límite que relaciona o articula los objetos y el límite se encuentra en la referencia por más abstracta que esta sea. Por eso, la *delimitación analógica significativa*, intentaría enfrentar la problemática de esto desde definir un concepto por sus objetos (por la referencia), hasta hacerlo por medio de otros conceptos (por el significado).

El fundamento de esto es que cuando se olvida el referente la noción se define por el concepto, porque el paso de la imagen al símbolo implica la contradicción entre el concepto y la imagen que sirve de base a la palabra, pues la imagen se tiende a olvidar, se elimina de la conciencia del que habla, rompiéndose el vínculo entre el sonido y el concepto; siempre y cuando se distinga que inicialmente el nombre nunca es un concepto (Vigotski, 2007b, pp. 236-237). Lo pensamos como estructuración y desestructuración simbólica.

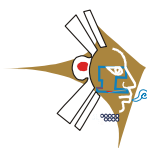
4. Conclusiones: hacia la fundamentación de la acción pedagógica en el campo del lenguaje

Las conclusiones de esta investigación aparecen en realidad en la reconstrucción teórica realizada. Pero queremos puntualizar lo siguiente.

La teoría de formación de conceptos de Vigotski (1934) se encuentra ubicada, en parte, en el campo de la pragmática, pues toma el lenguaje en la comunicación, lo que permite comprender la acción pedagógica como cosignificación. La construcción de conceptos y los procesos de enseñanza – aprendizaje, pueden, desde ahí, abrirse al campo del lenguaje. Es lo que esperamos de nuestra investigación futura.

Por ello, después de la investigación nuestra noción de acción pedagógica quedó como sigue: la acción dirigida a estructurar y desestructurar el aprendizaje, a través de la palabra analógica como signo de delimitación significativa, en el juego de la referencia y el sentido.

El hecho que la analogía sea la forma básica de las transformaciones de la lengua como sostuvo Saussure (1993), empata con el fondo en el que Vigotski planteó la

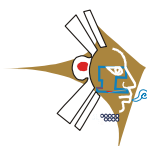


transferencia del significado. Pero no sólo eso, en el aula los estudiantes la emplean para comprender el sentido conceptual de una noción o texto. Luego entonces los estudiantes aprenden conceptos (de forma “natural”) como asociación de imágenes, palabras, faltándoles el significado, el que funciona como copia mental, dibujo del significado del docente, no su construcción particular. Pueden nombrar las mismas palabras del docente pero lo harán siempre de forma diferente.

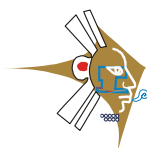
Finalmente, diferente a Vigotski, pensamos que la palabra *refracta* (abre hacia afuera, a otra cosa) la realidad más que reflejarla, es decir, desde el momento mismo de la percepción del objeto, ya existe construcción de significados. Esta noción empata con la de símbolo de Beuchot (2003) en tanto el símbolo nombra lo dado (el acá de la realidad) pero hace pasar a lo no dado (el más allá de la realidad o lo por-venir). Esperamos de la investigación futura, mayor precisión de nuestros referentes teóricos.

Bibliografía

- Althusser, L. (1996). *Escritos sobre psicoanálisis: Freud y Lacan*. México: Siglo XXI.
- Anguera, M^a Teresa (1986). *La investigación cualitativa*. En Revista Educar, 10 (23-50). España.
- Anguera, M^a Teresa (1995). Metodología cualitativa. En *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). España: Síntesis.
- Anguera, M^a Teresa (1995). Recogida de datos cualitativos, en *Métodos de investigación en psicología* (pp. 523-547). España: Síntesis.
- Anguera, M^a Teresa (1995). Tratamiento cualitativo de datos, en *Métodos de investigación en psicología* (pp. 549-579). España: Síntesis.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Barr, RB. & Tagg, J. (s.f.). *De la Enseñanza al Aprendizaje*. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. Consultado el 10 de octubre de 2009, de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie24.pdf>
- Berinstain, H. (1998). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

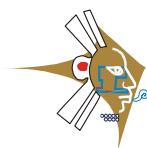


- Beuchot, M. (1999). *Hermenéutica, analogía y significado*. México. UIC-Porrúa.
- Beuchot, M. (2003). *El ser y la poesía. El entrecruce del discurso metafísico y el discurso poético*. México: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2005). *Historia de la filosofía del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buenfil, R. N. (2003). *Producción en el período 1992-2002*. En De Alba, A. (Comp.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales* (pp. 249-342). México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Catalán, L. C., Serrano, G. M. y Concarí, S. B. (2010). *Construcción de significados en alumnos de nivel básico universitario sobre la enseñanza de física con empleo de software*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 873-893), vol. 15, núm. 46, julio-septiembre 2010. México. COMIE. Consultado el 20 de enero de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14015585009>
- Colas, Ma. P. (1992). El análisis de datos en la Metodología Cualitativa, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 152 (521-539), Octubre-Noviembre. España.
- Cuevas, J. (2004). “Los procesos de aprendizaje a partir de conceptos”, en *Revista Magisterio*, Número 18, Julio-Agosto, 2ª Época. SEP. México; pp. 56-69. Consultado el 1 de junio de 2010, en la página <http://se.edomex.gob.mx/revistamagisterio/htm/html/18.htm>
- Gadamer, H. G. (1998). *La historia del concepto como filosofía*. En *Verdad y Método II* (pp. 81-93). España: Sígueme.
- Gómez de Silva, G. (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. En *Ciencia y técnica como ideología* (pp. 159-181). México: Rei.
- Luria, A. R. (1991). *Lenguaje y pensamiento*. México: Roca.
- Lyotard, J.- F. (1993). *La condición posmoderna*. México: Rei.
- Martí, E. (2000). *Los mecanismos de internalización y externalización en las teorías de Piaget y Vygotsky*. En Tryphon A. y Vonèche, J. (Comps.), *La génesis social del pensamiento* (pp. 81-113). Argentina: Paidós.



- Saussure, F. (1993). *Curso de lingüística general*. España: Planeta Agostini.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 3 de junio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Vignola, G. (1986). *Los tests para medir y desarrollar la inteligencia en los niños*. España. De Vecchi.
- Vigotski, L. S. (2007a). *El problema y el método de investigación*. En Vigotski, L. S. *Pensamiento y habla* (pp. 9-27). Argentina: Colihue.
- Vigotski, L. S. (2007b). *Estudio experimental del desarrollo de los conceptos*. En Vigotski, L. S. *Pensamiento y habla* (pp. 169-263). Argentina: Colihue.
- Vigotski, L. S. (2007c). *Pensamiento y palabra*. En Vigotski, L. S. *Pensamiento y habla* (pp. 423-515). Argentina: Colihue.
- Vigotski (2007d). *Las raíces genéticas del pensamiento y el habla*. En Vigotski, L. S. *Pensamiento y habla* (pp. 125-167). Argentina: Colihue.
- Vygotski, L. S. (s.f.). *Problemas de la Psicología general, II, Obras Escogidas*. Consultado el 20 de agosto de 2010 en <http://es.scribd.com/doc/28804605/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-2>

ⁱ Los planteamientos de este trabajo corresponden a la tercera etapa de la investigación realizada durante 2010 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), de la registrada con el No. 7D91D24001 en el Área de Desarrollo de la Investigación (ADI) de la UACM, de acuerdo con sus protocolos.





La gestión por proceso para el diseño y construcción de indicadores de gestión en universidades

[REGRESAR](#)

*Autoras**

*Jenifer Vásquez Aguilar
Martha Sofia Carrillo Landazabal*

Resumen

Las universidades pretenden progresar en la incorporación de diversos instrumentos provenientes a la gestión de calidad, con el objeto de mejorar sus capacidades y resultados para cumplir con su misión y proyectos institucionales. Hoy en día han surgidos cambios significativos en el mundo tanto económico, político y cultural, que provoca a que las organizaciones sufran grandes impactos sobre su capacidad para cumplir las metas, objetivos. Por estas y otras tantas transformaciones que han surgido en el entorno se ha obligado a examinar, revisar y evaluar los procesos tanto interna y externamente. Por tanto este trabajo, presenta la idea de promover la adopción de metodologías y herramientas de control de calidad en universidades con el objeto de aportar a la mejora de la calidad, mostrando un avance de la importancia, pautas y perspectivas de los docentes, estudiantes y personal administrativo que deben tener en cuenta en la construcción de indicadores que permitirán la resolución de problemas y preocupan a todos los miembros que la componen.

Palabras clave: universidades, calidad, control, procesos, indicadores.

Abstract

The universities pretend to progress with the incorporation of various quality management tools, in order to improve their skills and results for the accomplishment of their institutional mission and projects. Now days, relevant changes had been happening in the economical, political and cultural world, which causes organizations to suffer major impacts on their ability to reach their goals, objectives and compliance

* Jenifer Vásquez Aguilar. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá D. C., Colombia, correo electrónico: jenniferva@gmail.com
Martha Sofia Carrillo Landazabal. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá D. C., Colombia, correo electrónico: marthacarrillo2007@gmail.com

indicators. For these and many other changes that had been happening in the environment, has forced to examine, review and evaluate the internal and external processes. Therefore, this paper presents the idea of promoting the adoption of quality control methodologies and tools in the universities, in order to improve their quality, showing progress of the teachers importance, guidelines and perspectives, students and administrative staff that must participate in the creation of indicators based on quality control tools for evaluation and control of the whole educational that will provide problems solutions and concerns all the members who compose it.

Key words: Higher education, quality, indicators.

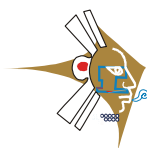
Introducción

En un sistema de gestión de calidad en organizaciones de servicios requieren la utilización de una serie de herramientas o técnicas que permitan el control y la mejora de la calidad y, por tanto, ayuden en la resolución de problemas. Existen dos grupos de herramientas que están compuestos, el primer grupo supone el uso de métodos estadísticos para el control y la mejora de la calidad y constituyen las llamadas “*Siete herramientas clásicas de control y gestión de la calidad*” fáciles de comprender y aplicables en cualquier departamento de la organización y por cualquier persona. El segundo grupos de herramientas son denominadas “*Las nuevas herramientas de la calidad*”, las cuales han sido propuestas debido a las necesidades de cambios en las organizaciones de servicios. Estos conjuntos de herramientas constituyen a la implementación de los principios de la gestión total de la calidad-GCT, como son: la mejora continua, la orientación al cliente, la cooperación interna y el trabajo en equipo.

En este sentido, las Universidades son organizaciones de servicios que buscan la excelencia académica y administrativa, para tal fin la gestión por procesos y el control de calidad se hace posible el monitoreo de indicadores específicos, que de una u otra manera resaltan los logros alcanzados y retos en los que se deberían trabajar. Este trabajo abarca como primera medida la calidad del servicio, Universidades en Colombia, finalizando con la gestión por procesos y el control de calidad en la educación, indicadores e importancia.

1. La calidad en el servicio

El concepto de calidad en el servicio ha sido objeto de múltiples conceptualizaciones. Dos razones han de ello ha sido la naturaleza difusa y compleja del concepto, y la segunda



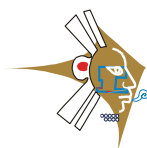
por la heterogeneidad de aportaciones de los distintos autores. Generalmente se admite que la calidad en los servicios está basada en fundamentalmente en las percepciones que los clientes tiene del servicio, de esta forma se introduce el concepto de ideas previas de (Juran & Blanton, 2001) lo importante en calidad es la orientación hacia el cliente, asumiendo que la calidad reside de los ojos de quien la contempla.

El Concepto de calidad ha revelado un deslizamiento desde el concepto clásico de calidad en sentido *objetivo* hacia un concepto *subjetivo* de calidad basado en la percepción del cliente. Ahora la calidad la define el cliente. La calidad *a* es lo que es lo que el consumidor dice que es, y la calidad de un servicio educativo es lo que los estudiantes, docentes y personal administrativo perciben. Se ha identificado que en la evolución de los diferentes enfoques de la calidad existan: deficiencias en las diferencias entre las expectativas de los usuarios y las percepciones de los directivos, diferencias entre las percepciones de los directivos y las especificaciones o normas de calidad. Diferencias entre las especificaciones de calidad y la prestación del servicio, diferencia entre la prestación del servicio y la comunicación externa. Y por último la diferencia entre el servicio esperado y el servicio percibido desde el punto de vista del cliente.

2. La Calidad en la Educación Superior en Colombia

Se ha creado dentro del sistema educativo, el denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Nacional, 2010) para ofrecer garantías en los temas de evaluación, certificación y acreditación de la calidad en Colombia, conformado por los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema.

Las instituciones de educación superior son evaluadas en dos momentos principales, uno de carácter obligatorio, el de su creación con el registro calificado, y el otro voluntario, con la acreditación institucional o de alta calidad. Para su creación deben manifestar el cumplimiento de los requisitos contemplados en el (Republica, 1994), para las instituciones privadas, y en la Ley 30 de 1992, artículos 58 a 60, (Colombia, 1992) para las públicas. Con el fin de ir alcanzando cada vez niveles más exigentes de calidad, las instituciones pueden acudir a la acreditación, que da el Estado sobre la alta calidad de un programa o una institución con base en un proceso previo de evaluación en el que



intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación -CNA.

Actualmente el sistema de educación superior en Colombia se encuentra definido en:

Figura 1. Niveles de la educación Superior

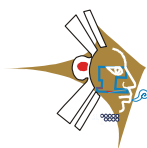


Fuente: Sistema de Educación Superior, Ministerio de Educación Colombia 2010.

Las universidades reconocen que la acreditación contribuye significativamente al mejoramiento de los programas, ya que tiene previstos planes de mejoramiento y conduce a la autoevaluación permanente; siendo un punto de partida para afianzar la autonomía universitaria. Pero la acreditación es un proceso dispendioso, que maneja un sin número de indicadores y además suele ser objeto de reflejar intereses propios en las universidades, en esta investigación no se pretenden remplazar los indicadores que maneja el ministerio de educación, lo que se desea es complementarlo y agregarle valor además de mejorar la calidad, manejar un sistema que se autorregule, se autoevalúe y ponga en marcha permanentemente procesos de mejoramiento, utilizando la *gestión por procesos y el control de calidad* el cual se analiza a continuación.

3. Gestión del control de calidad y la gestión por procesos

El **control** puede definirse como el proceso de vigilar actividades que aseguren que se están cumpliendo como fueron planificadas y corrigiendo cualquier desviación significativa. Por tanto, el control es importante, porque es el enlace final en la cadena funcional de las actividades de administración. Es la única forma como que las empresas saben si las metas organizacionales se están cumpliendo.



Control De La Gestión De Calidad es el proceso de comparación que permite detectar las desviaciones en el cumplimiento de los objetivos para que los directivos adopten las acciones correctivas que garanticen el buen desempeño de la Organización.

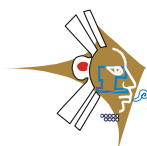
La **calidad** se le conoce como los conjuntos de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer una necesidad expresada o implícita, (Mallor & Santos, 2009). Podemos observar la evolución que ido experimentando el concepto del enfoque tradicional al moderno, si bien no existe coincidencia total de criterios a la hora de conceptuar el control de Gestión. Pero existen otros elementos que en las definiciones no se le ha dado la connotación requerida, como son: en pocos conceptos queda descrito el sujeto o actor del control y cuando lo hacen, en su mayoría se refieren a los directivos, mostrando esto un escaso enfoque participativo y de desarrollo del método de auto control. Las Actividades esenciales que la gestión de la Calidad incorpora según el enfoque de control de calidad se muestran en la figura 2.

Figura 2. Actividades de la Gestión del control de Calidad.



Fuente: Autores, basados en (Camisión, S, & T, 2007)
Gestión de la Calidad, Conceptos Enfoques Modelos y Sistemas.

Podemos reflexionar que el control de gestión como todo proceso mediante el cual los directivos con la participación de los miembros de la organización toman de forma conjunta unas decisiones relativas a la gestión eficiente de los recursos que conduzcan al cumplimiento de los objetivos estratégicos y a la mejora continua del sistema en correspondencia a las exigencias del entorno.



El diseño e implementación de un Sistema de Control de Gestión (SCG), en la actualidad contribuye al desarrollo de un enfoque de mejora continua hacia la competitividad a través de la eficiencia y eficacia en su gestión integral. Como instrumentos del control de gestión los Indicadores resultan ser una manifestación de la planeación estratégica en una organización, así mismo, resultan de la necesidad de asegurar la integración entre los resultados operacionales y estratégicos de la empresa. Deben reflejar la estrategia corporativa a todos los empleados. Dicha estrategia no es más que el plan o camino a seguir para lograr la misión, (González, 2002) Son el apoyo fundamental del gestión de calidad, que le permite a una organización ser efectiva en captar recursos, eficiente en transformarlos y eficaz para canalizarlos. Generalmente se agrupan en Indicadores de resultados e Indicadores de Actuación.

Sin un control eficaz y eficiente no hay información valiosa para la gestión, la evaluación y la autoevaluación en las universidades, pues es la clave del éxito de un proceso de medición es su actualización y oportunidad, no sólo por lo que represente para la gestión inmediata en sí, sino también la toma de decisiones y poseer una cultura de seguimiento. Es importante tener claramente determinados que en la práctica de la evaluación lleva a mantener en alerta, tanto a clientes internos como tomadores de decisiones, en aquellas áreas donde se debe anticipar o tomar acciones para mejorarlas o mantenerlas bajo control, (Juran & Blanton, 2001) . Esto facilita conocer en qué momento tomar decisiones y de qué tipo de decisiones se trata, si sobre variables esenciales o sobre operativas, con la consiguiente precisión que ello trae aparejada.

Para definir la gestión por procesos, la norma ISO 9001:2001 (ISO, 2002) establece que *un proceso es el conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan las cuales convierten las entradas en resultados*, esta misma norma ha establecido que el enfoque basado en procesos *los resultados se alcanza más eficientemente cuando las actividades y recursos se gestionan como un proceso*.

En el siguiente esquema claramente se observa que existen unas entradas que interactúan para luego ser transformadas en resultados satisfactorios las cuales son monitoreadas por la gestión del control de calidad.

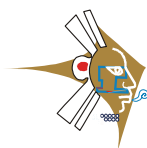
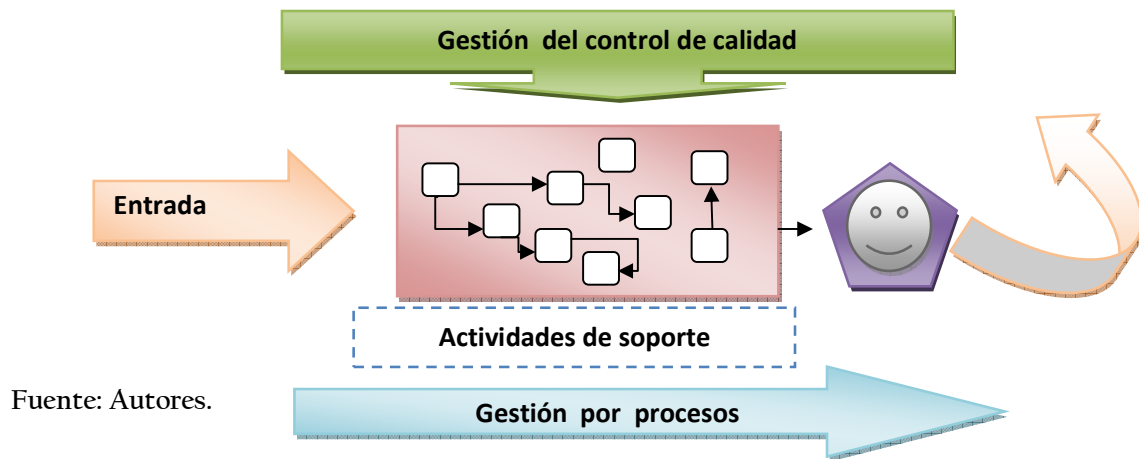


Figura 3. La gestión por procesos y gestión del control de calidad



Fuente: Autores.

4. Elementos claves de la gestión por procesos

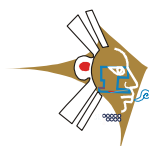
(Beltrán, Carmona, & Carrasco, 2010) del Instituto Andaluz de Tecnología de España, al igual que diferentes autores, establece que para realizar una buena gestión por procesos en las organizaciones se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. *Mapa de procesos, Representación grafica de los procesos*
2. *Descripción de cada proceso*
3. *Diseño y construcción de Indicadores como instrumentos del control*
4. *Mejora continua de los procesos*

Teniendo en cuenta estos aspectos se propone llevarlos a las instituciones universitarias en colombianas en las cuales se pretende que sea efectivo en cualquier sistema de gestión.

4.1 Los Mapas de procesos

Los mapas de procesos como se definió anteriormente es básicamente un esquema grafico en los que se pueden visualizar los procesos que interactúan en las universidades en las Universidades. Para elaborar un mapa de proceso se debe identificar previamente las agrupaciones de las actividades tanto académicas como administrativas.



Un mapa de procesos general de las universidades (Pons & Villa, 2006) como se aprecia en la figura 4., se destaca los procesos claves, procesos de anticipación y los procesos de apoyos.

Figura 4. Mapa de procesos, esquema general en las Universidades



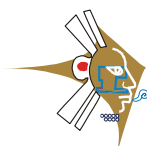
Fuente: Pons, R. & Villa, Eulalia Gestión de la Calidad.
Editorial Universidad de Cienfuegos (2006)

4.2 Descripción de cada proceso

Para describir cada proceso es necesario tener en cuenta cuales son las actividades claves, actividades de anticipación y las actividades de apoyos que al interactuar se convierten en procesos importantes que destacan la labores tantas académicas y administrativas que les interesan a los miembros de la comunidad universitaria. Realizando un diagrama de flujo y las caracterizaciones de la actividad sin duda alguna se resalta:

- Descripción del contexto
- Definición del alcance
- Determinación de los requisitos.

Para esto se debe responder a los interrogantes ¿Cuales es la naturaleza? ¿Para que sirve? y ¿Cuáles son sus requisitos?.



4.3 Diseño y construcción de Indicadores como instrumentos del control

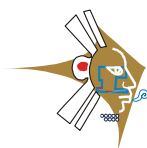
Un sistema de gestión por procesos está basado en mapas de procesos, en descripción Según (Beltrán, 1999) los Indicadores como instrumentos del control de gestión son una herramienta valiosa y debe servir al propósito de orientar a la entidad hacia el mejoramiento continuo. Los indicadores de gestión, son instrumentos para medir, no solo, la utilización de los recursos financieros, sino el resultado obtenido con la docencia, la investigación, la capacitación, la asesoría y consultoría, y la comunidad estudiantil y egresados.

Un aspecto importante es que los indicadores deben ser contruidos o diseñados con la participación de los responsables de los procesos o actividades, socializado, entre quienes intervienen en el proceso de ejecución que tiene alguna injerencia en el manejo de las variables involucradas; esto permite la motivación para liderar el proceso de evaluación con la implementación, orientación y entendimiento del indicador.

Teniendo en cuenta este concepto lo conducimos a la Educación Superior en donde identificamos que actualmente, la educación se proyecta sobre una sociedad de conocimiento, lo cual hace que las ventajas competitivas se conviertan en una prioridad. Sin embargo, para la evaluación del comportamiento y avance de los planes de desarrollo de las IES, no existe una herramienta genérica que sirva como orientación en el establecimiento y seguimiento de sus indicadores.

Autores como (El-Khawas, 1999) afirman en sus estudios que los gobiernos de la mayoría de los países del mundo, al estudiar los programas de educación superior en el curso de las últimas décadas, han centrado su atención en los problemas relativos al control y el mejoramiento de la calidad. A pesar de las diferencias en el tamaño y la etapa de desarrollo del sector de educación en los diversos países, muchos gobiernos han llegado a la conclusión de que los métodos tradicionales de control académico no son adecuados para hacer frente a los desafíos del presente y que es necesario crear controles de calidad más explícitos. Algunas organizaciones, como la Comisión Europea han reforzado esta tendencia al solicitar la creación de nuevas estructuras y nuevos métodos para asegurar la calidad.

La falta de información y control sobre la calidad, la falta de estímulo de competitividad, los diversos, focos de análisis considerados y la naturaleza de estas organizaciones, son factores que evidencian la diversidad de niveles a la hora de evaluar.



Estas y otras factores, sumamente pertinentes para cualquier programa de planificación racional del sector, no tienen respuesta cierta hoy en día, por falta de acceso oportuno y confiable a los datos que pudieran describir la situación actual de la educación superior. Para alcanzar este sistema de indicadores, se requeriría identificar un común denominador que represente el punto de partida y seguir un proceso estructurado, que permita a cualquier IES adaptarlo fácil y consistentemente a sus particularidades.

Según (González G. R., 1996) dentro del proceso de planeación estratégica no se busca solamente dejar plasmado el plan, sino ejecutarlo y evaluarlo, de lo contrario, pierde credibilidad y no es viable administrarlo. Para tal fin, los indicadores deben ser pocos, pero relevantes, deben poderse medir y tener validez, es decir, reflejar resultados fiables. Igualmente deben ser explícitos, ser capaces de medir claramente las variables con respecto a las cuales se efectuará el análisis. Pueden ser cualitativos o cuantitativos, estáticos (cuando describen un momento en el tiempo), ó dinámicos (cuando miden comportamientos y tendencias a lo largo de un período de tiempo).

Sin embargo y luego de su implementación, el sistema de indicadores para el análisis de la gestión, requiere ser monitoreado y de acuerdo a ese seguimiento ser ajustado y/o cambiado en los aspectos requeridos.

Para el diseño de indicadores se tiene en cuenta el proyecto de investigación *Evaluación De Las Variables Internas Que Condicionan La Calidad En IES*, (Carrillo & Pons, 2010) en el cual como se menciono anteriormente la calidad hoy en día es tenida en cuenta de acuerdo al servicio que se recibe y para este caso están definidas de acuerdo al estudiante, docentes y personal administrativo.

A continuación se muestra la tabla 1. Con un ejemplo de los indicadores que han sido diseñados de acuerdo a la enseñanza percibida y recibida por los estudiantes, los cuales comprenden los factores de:

Factor 1. Componente Docente

Factor 2. Actitud del docente y herramientas para la formación del estudiante

Factor 3. Infraestructura y Disposición de los recursos

Factor 4. Pertinencia del plan de estudio

Factor 5. Pre-Ingreso y Organización de la enseñanza

Factor 6. Recursos complementarios para la enseñanza

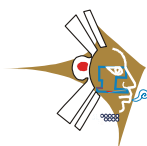
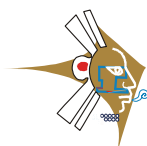


Tabla 1. Indicadores de acuerdo a la calidad a la calidad percibida por los estudiantes

PROCESOS CLAVES: DOCENCIA	
Variable	Indicador
Factor 1. Componente Docente	
Los docentes tienen un nivel de suficiente de conocimiento practico	No. de docentes con nivel suficiente de conocimiento practico / Total de docentes
Los docentes tienen un nivel de suficiente de conocimiento teórico	No. de docentes con nivel suficiente de conocimiento teórico / Total de docentes
Los sistemas para las evaluaciones del estudiante son adecuados	Porcentaje de evaluaciones adecuadas/ total de evaluaciones realizadas
Los docentes mantienen sus conocimientos actualizados	No. De docentes con actualizaciones/ total de eventos, cursos seminarios talleres de actualización
Los docentes son facilitadores de espacio de aprendizaje	Porcentaje de docentes destacados por ser facilitadores de espacio de aprendizaje
Las explicaciones del docentes son sufrientes claras	No. De docentes que son destacados por sus explicaciones claras en el aula/ total de docentes
El material de apoyo utilizado por los docentes es apropiado para el aprendizaje	Porcentaje de docentes utilizando material de clase apropiado
Factor 2. Actitud del docente y herramientas para la formación del estudiante	
Variable	Indicador
La plataforma virtual que posee la universidad favorece la formación del estudiante y la transferencia del conocimiento	Porcentaje de docentes que utilizan la plataforma como herramienta de formación para el estudiante
Los docentes atienden al estudiante fuera del horario de clase	No. De estudiantes atendidos por profesor/ total de estudiantes
Existe un interés por parte del docente en el aprendizaje de los alumnos	Porcentaje de docentes con metodologías innovadoras para la enseñanza del alumno
Factor 3. Infraestructura y Disposición de los recursos	
Variable	Indicador
El estado de las aulas es adecuado para la enseñanza	No. De aulas adecuadas/ total de aulas
Los equipos de los laboratorios y salas son modernos	No. De laboratorios modernos y/o adecuados/ total de laboratorios
Los recursos bibliográficos disponible son suficientes	No de libros sufrientes/ total de estudiantes
Factor 4. Pertinencia del plan de estudio	
Variable	Indicador
Los contenidos de las carreras son suficientes para una buena formación profesional	Porcentaje de Syllabus actualizados
En su carrera existe una proporción adecuada de conocimiento	No. De practicas que se realizan / total de asignaturas



En su carrera existe una amplia e interesante oferta de asignaturas electivas	No. De electivas
Factor 5. Pre-Ingreso y Organización de la enseñanza	
Variable	Indicador
Los horarios de clase son convenientes a las necesidades de los estudiantes	Porcentaje de estudiantes satisfechos con los horarios de clase
Los números de estudiantes por clase es adecuado para la enseñanza	No. De estudiantes en clases/ total de capacidad del salón
Los requisitos para entrar a la universidad son pertinentes	No. De estudiantes matriculados / total de inscritos
Factor 6. Recursos complementarios para la enseñanza	
Variable	Indicador
Bienestar Universitario fomenta las actividades deportivas, culturales y recreativas	Porcentaje de eventos realizados por bienestar Universitario
La institución promueve el bilingüismo como herramienta clave para la formación y desarrollo profesional del docente	No. De docentes bilingües/ total de docentes
Las TIC son mecanismos de apoyo para la enseñanza	No de salas de computo modernas

Fuente: Autores

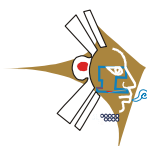
Variables: (Carrillo & Pons, 2010) Evaluación de las Variables Internas que condicionan la calidad en IES. Colombia

Con el fin de gestionar eficientemente las actividades es necesario asignarle unos valores concretos para el logro de los objetivos.

4.4 Mejora continua de los procesos

La *mejora continua* consiste en la búsqueda de mejores métodos de trabajo y procesos organizacionales a partir de una revisión constante de los mismos con el fin de realizarlos cada vez mejor. Las mejoras se conciben de forma continua (sin fin) y con carácter incremental: la realización de un proceso va aumentando ya que, a medida que se lleva a cabo, los resultados se examinan y se introducen las modificaciones oportunas para la mejora.

En definitiva, se trata de despertar un espíritu de superación a través de una cultura de cambio basada en la adaptación continua, puesto que este principio supone el fundamento de la filosofía conocida como *kaizen*, según la cual todo lo que rodea a los



individuos, tanto en la vida laboral como en la personal, es susceptible de mejora (Imai, 1990).

Tabla 2. Ejemplo de formato de seguimiento para los laboratorios

Acción	Motivo	Factor e Indicador afectado
Compra de equipos de modernos de laboratorio	Equipos desactualizados	Factor 3. Infraestructura y Disposición de los recursos No. De laboratorios modernos y/o adecuados/ Total de laboratorios

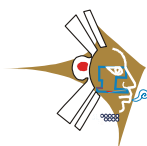
Fuente: Autores

Conclusiones

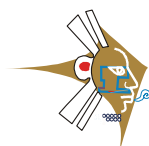
Las herramientas de apoyo, como son los indicadores constituye un novedoso recurso teórico- práctico para el diseño e implantación de sistemas de control de gestión en I.E.S., que en manos de los directivos a los diferentes niveles de dirección, les permite integrar los enfoques de mejora, de gestión por procesos y el control de gestión, en un instrumento metodológico único, que facilite el logro del alineamiento estratégico de modo permanente, en todos los niveles y procesos de la organización, característica ésta no encontrada en la literatura precedente consultada a los efectos de esta investigación.

Referencias

- Beltrán, J. (1999). Indicadores de gestión: herramientas para lograr la competitividad Colombia. 3R Editores.
- Beltrán, J., Carmona, M., & Carrasco, R. (2010). Guía para una gestión basada en proceso. Andaluz, España: Imprenta Berekitza.
- Camisión, C., S, C., & T, G. (2007). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid , España: Editorial Pearson.
- Carrillo, M., & Pons, R. (Noviembre de 2010). Evaluación De Las Variables Internas Que Condicionan La Calidad En IES. Cartagena, Colombia: Universidad Tecnologica de Bolivar.



- Colombia, C. d. (12 de Diciembre de 1992). Ley 30. *Por la cual se Organiza el Servicio Público de la Educación Superior* . Santafé de Bogotá, Colombia.
- El-Khawwas, E. (1999). El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar. p 3.
- González, G. R. (1996). *Un modelo de extensión universitaria para la educación superior cubana. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte*. La habana, Cuba: Instituto de Eduacion Física y Deporte.
- González, W. y. (2002). *La utilización de un sistema de indicadores*. Recuperado el 9 de junio de 2010, de <http://www.ricyt.org/Biblioteca/Documentos/DL5t/wgonzalez5t.pdf>
- IMAI, M. (1990). *Mejorando la calidad: Kaizen*. Gestión y Control de Calidad, . Valencia.
- ISO, N. N. (2002). *Sistemas de Gestión de Calidad. Normas ISO 9001:2001* . Traducción certificada, IDT.
- Juran, J., & Blanton, A. (2001). *Manual de Calidad*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Mallor, F., & Santos, J. (2009). *Introducción al control de la calidad, Norma UNE 66001-92*. Recuperado el 7 de septiembre de 2010, de http://www.unavarra.es/estadistica/LADE/M.O.C./Calidad_Introd.pdf
- Nacional, M. d. (10 de Agosto de 2010). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 16 de Febrero de 2011, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-231238.html>
- Pons, R., & Villa, E. (2006). *Gestión de la Calidad. Calidad, Editorial Universidad de Cienfuegos* , 23.
- República, C. d. (13 de Julio de 1994). *Decreto 1478* . Santa fe de Bogotá, Colombia.





Importancia de incorporar cursos de Propiedad Intelectual en el currículo de las carreras universitarias

[REGRESAR](#)

*Dra. María del Rosario Ruiz Durán**

Resumen

La protección de la propiedad intelectual (P.I.) se ha convertido en un importante componente de las políticas económicas nacionales e internacionales; debido a que está directamente relacionada con la investigación y el desarrollo de los países. México, en consonancia ha firmado convenios con la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual) y adecuado su legislación generando solidas instituciones (INDAUTOR e IMPI) para atender a inventores y creadores.

Por ese motivo, la difusión de la cultura de la propiedad intelectual tiene una importancia fundamental tanto en el ámbito empresarial, como en el sector educativo, o en los institutos de investigación públicos y privados y donde ocasionalmente se ofertan cursos, talleres, diplomados y conferencias sobre Propiedad Intelectual.

Las universidades contemplan entre sus funciones sustantivas la investigación científica; por lo que consideramos que la incorporación de cursos de Propiedad Intelectual en la oferta académica de todas las carreras debiera ser de carácter obligatorio, brindando así la oportunidad a los estudiantes de adquirir conocimientos generales y obtener la apreciación de la Propiedad Intelectual como una herramienta en beneficio propio y para el desarrollo económico, social, cultural y tecnológico del país. Presentamos nuestra experiencia en carreras de Ciencias de la Salud.

Palabras clave: Propiedad Intelectual, Enseñanza, Universidad, Competencias para la vida.

Importance of incorporating Intellectual Property courses at university

* Dra. en Cs. de la Ed. María del Rosario Ruiz Durán. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS). Correo electrónico: rosarioruiz001@yahoo.com

Abstract

The protection of intellectual property (IP) has become an important component of national and international economic policies because it is directly related to the research and development of the countries. Mexico, has signed agreements in line with WIPO (World Intellectual Property Organization) and has adequate domestic legislation generating solid institutions (INDAUTOR and IMPI) to meet inventors and creators.

For this reason, the diffusion of the culture of intellectual property is fundamental in business and in the education sector, or in public and private research institutes and where are offered occasionally courses, workshops, graduates and conferences on Intellectual Property.

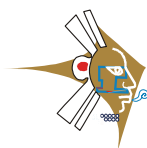
The universities include among its substantive functions the scientific research, so we consider that the incorporation of intellectual property courses in all academic careers should be mandatory, providing the opportunity for students to acquire general knowledge and gain an appreciation of the Intellectual Property as a tool for their own benefit and for the economic, social, cultural and technological development of the country. We present our experience with careers in Health Sciences.

Introducción

Impulsar el bienestar de la sociedad a través del conocimiento constituye probablemente la piedra angular sobre la que han sustentado las universidades su más alta misión. Sin embargo, el conocimiento, como tal, resulta insuficiente si no genera competencias de aplicación para la vida; ya que en el mundo globalizado de la actualidad, el desarrollo humano y económico dependen importantemente de los logros científicos, tecnológicos y artísticos (RAE, 2011). Por lo tanto, además de favorecer la apropiación de conocimientos, la inventiva y la creación; se requiere también saber que el resultado de esas actividades puede ser protegido a favor de sus creadores y generar activos tangibles e intangibles de alto valor para afrontar las exigencias de la vida actual.

Apoyando lo anterior, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología recomienda: *En los albores de siglo XXI y para nuestro ingreso a la “Sociedad del Conocimiento”, debemos considerar que la supervivencia de las organizaciones depende de su capacidad para generar, asimilar y difundir conocimientos de manera permanente, así como de la habilidad para convertirlo en fuente de ventajas competitivas.* (CONACYT, 2008)

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, “tiene que ver con las creaciones de la mente: las invenciones, las obras literarias o artísticas, los símbolos, los nombres, las imágenes y los



dibujos y modelos utilizados en el comercio. La propiedad intelectual se divide en dos categorías: la propiedad industrial, que incluye las invenciones, patentes, marcas, dibujos y modelos industriales e indicaciones geográficas de procedencia; y el derecho de autor, que abarca las obras literarias y artísticas, tales como las novelas, los poemas y las obras de teatro, las películas, las obras musicales, las obras de arte, tales como los dibujos, pinturas, fotografías y esculturas, y los diseños arquitectónicos". (OMPI, 2010). Sin embargo, se observa que una gran parte de los universitarios (estudiantes y docentes) desconocen la terminología, aplicaciones, formas y ventajas de utilizar la Propiedad Intelectual a su favor.

Por lo tanto, se considera que quienes elijen cursar una carrera universitaria requieren tener acceso a la cultura y al sistema de propiedad intelectual que rige en nuestro país y en el mundo, para aprovechar tanto las ventajas de proteger los derechos de autor y de propiedad industrial, así como la información tecnológica que ofrecen las patentes; observando que ambos aspectos son una herramienta útil para el beneficio propio y para el desarrollo económico, social, cultural y tecnológico del país.

Esos conocimientos no solamente serían de gran utilidad para allegarse información aplicable a sus trabajos académicos y para la protección de sus derechos durante su paso por las aulas universitarias; sino como complemento para aplicar en el trascurso de su ejercicio profesional y personal. En ese sentido las universidades tienen la oportunidad de complementar la formación de sus estudiantes a través de una asignatura o unidad de aprendizaje denominada: Propiedad Intelectual.

Conocer los beneficios individuales y sociales que producen las actividades de creación e invención a través de la incorporación de la cultura de la Propiedad Intelectual en la universidad, puede brindar a los estudiantes un enlace “significativo” entre el conocimiento y la investigación con la vida productiva; lo que UNESCO denomina una educación de calidad para el siglo XXI : “*velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida*”(UNESCO, 2000).

Con el objetivo de invitar a las universidades a incorporar esta experiencia innovadora, presentaremos los logros obtenidos durante 7 semestres impartiendo la materia de Propiedad Intelectual a estudiantes de las carreras de ciencias de la salud (los cuales tradicionalmente no se habían interesado en ese campo del conocimiento).

La protección de la propiedad intelectual (P. I.) se ha convertido en un importante componente de las políticas económicas nacionales e internacionales; debido a que está



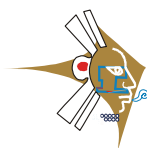
directamente relacionada con la investigación y el desarrollo de los países. México, en consonancia ha firmado convenios con la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual) y adecuado su legislación generando solidas instituciones (IMPI e INDAUTOR) para atender a inventores y creadores.

Las universidades contemplan entre sus funciones sustantivas la investigación científica; por lo que consideramos que la incorporación de cursos de Propiedad Intelectual en la oferta académica de todas las carreras debiera ser de carácter obligatorio, brindando así la oportunidad a los estudiantes de adquirir conocimientos generales y obtener la apreciación de la Propiedad Intelectual como una herramienta en beneficio propio y para el desarrollo económico, social, cultural y tecnológico del país.

La educación de la Universidad en el contexto histórico

La evolución de la educación universitaria depende en gran parte de las necesidades contextuales de la época en que se ha desarrollado, así *“desde la universidad medieval funcionaba el sistema de cátedras, pero éstas no tenían relación directa con la producción de conocimiento...la integración de la investigación al tejido institucional constituye el rasgo principal de la universidad moderna. Algunas universidades integraron la investigación dentro del sistema de cátedras o bien (como en el sistema francés o el ruso) crearon nuevas áreas de investigación (institutos y centros de investigación), en tanto que otras más modificaron su estructura académica para dar paso a la estructura departamental en las que las labores de investigación y docencia se conjugan de manera natural”* (Chavoya,2000, 2-4).

Según A. Peña en México, no fue sino hasta finales del siglo XIX cuando se inicio más que la investigación, una serie de servicios con la fundación del Observatorio Nacional, la Biblioteca Nacional, la Dirección de Estudios Biológicos y la Comisión Geológica. En los cuarenta se iniciaron los actuales institutos nacionales de Salud...Hasta antes de los cincuenta, unos cuantos pioneros fueron despertando en algunos jóvenes la inquietud de abrazar la carrera científica...muchos fueron al extranjero y obtuvieron su doctorado... Para 1970, prácticamente toda la investigación científica se realizaba en la ciudad de México, gran parte en la UNAM, otra parte en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de [sic] Politécnico, los Institutos nacionales de Salud y otras cuantas instituciones”...En esas fechas se creó y empezó a operar el CONACYT; y se otorgaron becas para que los estudiantes salieran al extranjero y para acelerar la formación de nuevos investigadores se organizó el primer sistema de apoyo extrainstitucional a proyectos de investigación. (Peña, 2005,2-3)



En esa época en las universidades del país, el currículo era modular o por áreas de conocimiento; después se introdujo la educación por objetivos y la educación superior se organizó por modelos departamentales. En los años noventa, se hizo énfasis en los enfoques constructivistas y el currículo flexible. Pero con el arribo al siglo XXI se dio impulso al denominado enfoque educativo por competencias.

Indudablemente las competencias y todo cuanto implican, está penetrando de manera decisiva en todas las modalidades y niveles del quehacer pedagógico y por lo que ha sido incorporado a los modelos educativos de las universidades nacionales. Probablemente obedeciendo a las observaciones realizadas por los resultados de las investigaciones en educación del mundo. La UNESCO, señaló que “hace tiempo se viene dando una toma de conciencia de que la educación general es frecuentemente demasiado académica y prepara insuficientemente a los jóvenes para sus roles de integración en el mundo del trabajo” y terminó el párrafo con la pregunta: *¿los saberes que incorporan, son útiles para su inserción profesional y social?*. (UNESCO, 2002,2)

La perspectiva [de enseñanza] centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica, (Díaz Barriga, 2005). Dentro de las competencias, se ha hecho una especial mención a las denominadas competencias para la vida a partir de “Los resultados del último Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE convirtieron a Finlandia en la Meca de los peregrinos de la educación, determinados a descubrir el secreto del éxito del sistema educativo Finlandés. Basándose en los componentes desarrollados para las habilidades para la vida (*life skills*) del programa educativo en Finlandia”. (CIE, UNESCO, 2004,1)

La referencia al termino “competencias” utilizados en este documento corresponden con las definiciones que ofrece Climent como: *la capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas* (OCDE,2002, cit en Climent,2010, 92) y “*la combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se requieren para la comprensión y transformación de una realidad compleja de entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad* (Mateo, 2006, cit. en Climent, 2010, 92); con respecto a su papel en la estructura del aprendizaje y la formación de los individuos lo ubicamos como entre las *Competencias técnico-instrumentales... porque son relevantes a la vida y el adecuado funcionamiento de los individuos en la sociedad...[y las cuales] trascienden en el aprendizaje extraescolar, el desempeño laboral y la vida social* (CERI, 1997,cit Climent, 2010, 95).



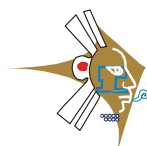
El conocimiento de la Propiedad intelectual ¿una competencia necesaria para la vida?

La Tercera Revolución Industrial, llamada también revolución científico tecnológica o revolución de la inteligencia favoreció la multiplicación de las innovaciones en todos los ámbitos. A fines del siglo XX los conocimientos científicos se duplicaban aproximadamente cada 5 años especialmente en el desarrollo de la energía nuclear, la informática, la biotecnología y algunos campos estratégicos como las telecomunicaciones. A principios del siglo XXI, únicamente *...en el ámbito de las ciencias de la salud, el desarrollo de nuevo conocimiento es [tan] vertiginoso; [que] se dice que cada cinco minutos se produce un nuevo hallazgo y se estima que anualmente se publican más de dos millones de artículos en más de 20 000 revistas y casi 17 000 nuevos libros.* (Santovenia 2005, cit. en De Santos, 2006).

Los científicos y los creadores (acrisolados en su mayoría en las instituciones de educación superior) son los generadores de esos conocimientos que benefician a la sociedad por lo que deben conocer que existen normas jurídicas y organismos nacionales e internacionales para proteger sus derechos como investigadores.

Los derechos del autor y del inventor así como la divulgación del conocimiento son hoy más que nunca aspectos ligados y fundamentales que deben darse a conocer en toda institución vinculada con la cultura; y mucho más cuando esta institución es una universidad como las nuestras que contemplan entre sus funciones sustantivas la docencia, la investigación y la extensión. En México, durante las últimas décadas se puede observar que en las políticas públicas, la investigación, ha recibido gran impulso con apoyos económicos y reconocimiento; impactando con ello tanto en los programas de movilidad estudiantil y docente (nacional e internacional) como en los planes de estudio dentro las universidades; en tal medida que estos últimos han incorporado un buen porcentaje de asignaturas dedicadas a la investigación. A pesar de lo anterior no se ha encontrado que en las universidades, en el nivel de licenciatura se oferten unidades de aprendizaje relacionados con la Propiedad Intelectual.

Se tiene conocimiento de que en muchas universidades se ofrecen conferencias, cursos, seminarios y diplomados sobre propiedad intelectual. Entre otros, el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI), dentro de sus actividades de promoción ha realizado en el Distrito Federal 1,646 presentaciones en cursos, talleres, conferencias, seminarios, diplomados, ferias y exposiciones, tanto para universidades como para la



iniciativa privada y en el sector público del año 1993 hasta marzo del 2011, (IMPI, 2011,34) y como parte de una labor permanente de difusión y promoción, tanto en el Distrito federal, como en los distintos estados de la república a través de las cuatro oficinas regionales del IMPI (zona norte, occidente, bajo y sureste); a partir del año 2003 ha desarrollado tres campañas de comunicación masiva en medios impresos (IMPI, 2011). Sin embargo, es común escuchar que los universitarios todavía pregunten: ¿Qué es propiedad intelectual?. Lo cual es indicativo, de que la difusión realizada de esa forma sobre la Propiedad Intelectual, no ha permeado suficientemente a todos los niveles.

En una conferencia celebrada en la Escuela de Diseño Industrial de la Universidad de Colombia, Ignasi Labastida Juan, miembro de la Oficina de Difusión del Conocimiento de la Universidad de Barcelona, comentó que *...uno de los puntos más relevantes es la manera como se aborda el tema del conocimiento, sobre todo desde las universidades, pues gran parte de los nuevos saberes es generada desde las aulas, lo que hace que así mismo éstos deban ser revertidos de alguna manera a la sociedad.*(UNal,CO,2009). En ese sentido, concordamos en que los conocimientos acerca de la Propiedad Intelectual deberían abordarse desde la educación formal y especialmente en el nivel universitario.

La OMPI ofrece un programa denominado: Iniciativa Universitaria, el cual está destinado a alentar a las universidades de los países en desarrollo a crear, proteger y explotar los activos de propiedad intelectual. Las instituciones participantes reciben un conjunto de materiales de referencia sobre propiedad intelectual y se designa un coordinador universitario de propiedad intelectual en cada institución para que divulgue información y asesore en esta materia a los alumnos y al personal docente. El programa cuenta actualmente con la participación de casi 90 universidades e instituciones de I+D (Investigación + Desarrollo) de todo el mundo... las universidades de Croacia han acogido el programa con entusiasmo... el gobierno de Malasia ordenó que la totalidad de las universidades públicas establezcan una unidad de investigación (OMPI, 2006,11-15).

Existen pocos autores que consideran el tema de la Propiedad Intelectual para incluirlo en unidades de aprendizaje dentro del currículo universitario; entre ellos encontramos a F. Rivas, quien en una investigación exhaustiva, presentó una síntesis de sus observaciones a los programas de docencia e investigación que se ofrecen en materia de patentes, agregando algunas recomendaciones: *“proponemos que se incluya en programas docentes el tema de los actores sociales reales en materia de patentes... [esta materia] se imparte generalmente en las Facultades de Derecho, y en ciertos casos en las de Ingeniería,... en los lugares que se imparte, a veces se hace*



en forma optativa...en los países en vías de desarrollo,...más frecuentemente en las universidades privadas que en las públicas...la tendencia reciente consiste en impartir la materia en el nivel de posgrado, ya sea en forma de diplomados o en maestrías...[y] existen pocas instituciones formadoras de agentes de la propiedad industrial, siendo el caso más común el de la formación de abogados con algún conocimiento del asunto... lo anterior no se opone a que se imparta la materia o se organicen seminarios durante la licenciatura, no solamente en la carrera de derecho, sino también en otras especialidades como es el caso de las escuelas de negocios, ingenierías y ciencias químicas, que son escuelas que guardan mucha relación con las invenciones y la comercialización". (Rivas, 2000, 29-31)

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se considera que existe un tipo de desarticulación entre la generación del conocimiento y los resultados de la investigación, con los beneficios personales, sociales y económicos que conllevan ambos elementos. Lo cual favorece que los estudiantes, entre otras cosas desaprovechen los invaluable recursos que ofrecen los bancos de información de las patentes sobre el estado de la técnica o se enfrenten a los problemas relacionados con la Propiedad Intelectual desprovistos de información en cuanto a los derechos que tienen sobre su producción intelectual.

Por lo cual, se piensa que desconocer el sistema de la Propiedad Intelectual entre otras cosas, puede: a) generar espacios donde el aprovechamiento de algunos oportunistas (empresas, laboratorios e investigadores faltos de ética académica) colocan en desventaja al inventor o creador con respecto al manejo de sus derechos; b) la pérdida de la novedad¹ – en las patentes-, o c) la subutilización de valiosos insumos económicos y de prestigio que favorecen las becas y los apoyos estatales y privados, puedan convertirse en la “tumba” de años de esfuerzo y patrimonio dedicados a la investigación.

Abundando en el concepto de “pérdida de la novedad”; resulta paradójico que lo que constituye la obligación de demostrar la productividad como investigador publicando “descubrimientos y aportaciones” en revistas científicas; es generalmente también información básica de una “patente de invención”; por lo cual el propio investigador podría ser el causante de truncar la posibilidad de obtener dicha patente debido a que con su propia y temprana publicación puede hacer que se pierda la “novedad” de su aportación a la posible industrialización de su producto o proceso. Por lo que conocer los límites y obstáculos de la publicación en cualquier obra indexada o no, permitiría proteger mejor los

¹ El concepto “novedad” hace referencia a uno de los criterios básicos que se considera para determinar la posibilidad de patentar una invención. Lo refiere la Ley de Propiedad Industrial mexicana en su Artículo 16: “Serán patentables las invenciones que sean nuevas, resultado de una actividad inventiva y susceptibles de aplicación industrial, en los términos de esta Ley...”



derechos del investigador, salvaguardando al mismo tiempo la posibilidad de patentar para el investigador y de su equipo.

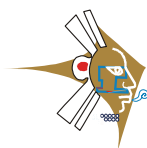
En el caso de quienes están cursando una carrera como estudiantes o pasantes; las posibilidades de inventar, patentar, crear obras, escribir artículos o libros originales no disminuyen, sino por el contrario, se potencializan debido al propio ambiente universitario y a la convivencia con docentes, investigadores y/o equipos de trabajo académico.

De acuerdo con Farfán, en la educación superior, se requiere: *...promover un aprendizaje significativo y relevante. Significativo porque se reconoce que los seres humanos...aprenden y construyen de manera espontanea significados relacionados con sus intereses en contextos históricamente condicionados...los procesos de significación y relevancia del aprendizaje están muy relacionados con su utilidad... Por lo que entre otras cosas los estudiantes requieren “tener contacto con los problemas prácticos de la realidad social, profesional y laboral, tempranamente y no solo al final de su formación. (2010; 55-56)*

En esta propuesta, hacer referencia a la incorporación de conocimientos sobre la Propiedad Intelectual en el currículo universitario, coincide con el concepto de una competencia que está más cerca de “capacidad” que de “habilidad”, en la medida que se trata de la potencialidad de actuar ante situaciones diversas poniendo a contribución las tres dimensiones del saber bien conocidas: conocimientos, habilidades y actitudes....(Samarrón 2007,31) Y se inclina a incorporarla como una “competencia para la vida” que; *...además de incluir en el curriculum escolar elementos que pudieran ayudar a los alumnos a tomar decisiones... se refieren a la necesidad de fomentar el desarrollo personal de los estudiantes a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada y social exitosa (CIE,UNESCO, 2004).*

Enseñanza sobre Propiedad Intelectual en la Universidad de Guadalajara y en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud

El objetivo de esta ponencia es invitar a las universidades públicas y privadas no solamente a favorecer la investigación, sino a brindar como soporte la incorporación de la cultura de la Propiedad Intelectual a través de la inclusión de unidades de aprendizaje con ese contenido específico en el currículo de sus carreras de licenciatura y quizás en un momento posterior hacerla extensiva a otros niveles educativos como el técnico superior universitario o el bachillerato. Para lograr lo anterior compartiremos la experiencia que



hemos obtenido a partir de la introducción de la cultura de la Propiedad Intelectual en la Universidad de Guadalajara y posteriormente: la implementación de unidades de aprendizaje sobre “Propiedad Intelectual” especialmente en nuestro centro universitario – que tradicionalmente, por las disciplinas que atiende, parece tan lejano e inclusive ajeno al área de la P. I-.

En 1998 el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) a través de su Oficina Regional, convocó a 30 Instituciones de Educación Superior a participar en un curso de capacitación. La Universidad de Guadalajara acogió con interés la invitación e integró a un grupo de académicos, dando inicio a la formación de recursos en materia de Propiedad Industrial. Al año siguiente el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad fue sede del primer Diplomado organizado por el IMPI. Transmitido por vía satelital, éste diplomado beneficio igualmente a personas externas a la Universidad de Guadalajara. (Fernández, 2006)

Entre otras cosas, entre el 2003 y el 2004 se realizó el Diplomado: “Generación de Capacidades para la Protección de Inventos e Innovaciones, Producto del Conocimiento Aplicado” con ocho meses de duración. *En este participaron además de la Universidad de Guadalajara, otras Instituciones de Educación Superior como el ITESO, UAG y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, con especialidades en diferentes campos del conocimiento.*(ibídem, 2006).

De una serie de reuniones de trabajo y por impulso de la Unidad de Vinculación y Difusión de la Unidad de Propiedad Intelectual de la Universidad de Guadalajara surgió la iniciativa de incorporar a los planes de estudio de licenciatura y técnico superior universitario, las materias de I. Protección del conocimiento y las Innovaciones y II. Instituciones, competencias y procedimientos para la protección de la propiedad intelectual. El objeto de las materias [era] inducir a la comunidad académica al cuidado y al aprovechamiento de la producción; innovación y originalidad que surge de los campos del conocimiento y de las artes, y cuya protección legal es de interés para la ciencia, la tecnología y las finanzas. Esta iniciativa pudo verse concretada cuando el Honorable Consejo General Universitario (HCGU) dictaminó a favor el día 21 de junio de 2006. (ibídem, 2006)

Hasta donde sabemos en la actualidad, la Universidad de Guadalajara es la única universidad pública que oferta para el nivel licenciatura: 26 cursos de Propiedad Intelectual en 8 Centros Universitarios (4 temáticos, 3 regionales y en la universidad virtual).



Para la incorporación de la materia en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud se presentó un documento donde se presentaron entre otros los siguientes argumentos: *...Las universidades se han convertido en importantes agentes de innovación, originando conocimiento...Este tipo de acciones les permiten responder a las demandas sociales de jugar un papel más activo en el desarrollo económico y en la mejora de las condiciones de vida y de salud de sus integrantes... la innovación en el ámbito de las ciencias de la salud debe estar alineada con las necesidades del sector salud, y por lo tanto, se debe considerar establecer una estrategia conjunta de generación, producción y difusión del conocimiento, la cual tiene impacto en tanto en la formación de recursos humanos en salud, como en la calidad de los servicios asistenciales que se prestan... por tanto, es necesario establecer acciones específicas para concretar la incorporación de unidades de aprendizaje sobre estos tópicos en los currícula universitarios...(De Santos, 2006,2)*

El Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales (DDFMI), es el departamento en el que se forma a los alumnos en las habilidades de investigación y difusión científica, a las cuales está íntimamente ligada la protección de la propiedad intelectual, como se ha comentado en párrafos anteriores...Por otra parte, por la naturaleza de su objeto de estudio, de carácter transversal, este departamento incide en todos los programas educativos del CUCS, tanto a nivel técnico, como de licenciatura,...(Ibid, De Santos)

En la Academia de Disciplinas Instrumentales, como su nombre lo indica, se adscriben las materias relacionadas con los medios, indispensables, para la gestión del conocimiento. Desde su concepción, esta academia ha acogido a aquellas materias o unidades de aprendizaje que dotan a los alumnos de herramientas adicionales para el trabajo de investigación, y que se reflejen en la mejora de la calidad, pertinencia y cantidad de esta importante función formativa... se propone a la Academia de Disciplinas Instrumentales del DDFMI, para la adscripción de la materia ***Propiedad Intelectual I: Protección del conocimiento y las innovaciones*** [y que] sea impartida a los alumnos de los programas educativos de pregrado a partir del ciclo escolar 2007 A...Estas materias formarán parte del área de formación optativa abierta de los programas educativos de pregrado, a fin de que los estudiantes interesados puedan tomarlas en cuenta en su menú de opciones...(ibídem, De Santos).

La materia de Propiedad Intelectual I, protección del conocimiento y las innovaciones se imparte en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) como curso-taller, con una duración de 80 hrs. y valor de 7 créditos. Es ofertada como materia optativa. La evaluación se realiza “por competencias”, por lo cual entre otras cosas los alumnos deberán realizar un trámite de registro ante el INDAUTOR o el IMPI.



Se nos dio la indicación de diseñar el programa de estudio de la materia de Propiedad Intelectual I, Protección del conocimiento y las Innovaciones y nos incorporamos para impartir el primer curso en Febrero del 2007. Descubriendo con sorpresa que durante los dos primeros semestres no se completó el mínimo de alumnos cerrándose “por falta de inscripciones”. Debido a eso, se decidió realizar una labor de promoción en todas las carreras; y para facilitar la difusión iniciamos la Conferencia de Propiedad Intelectual del CUCS.

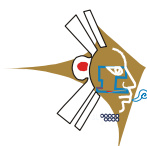
Fue hasta el ciclo 2008A, donde tuvimos los primeros 7 alumnos, todos del 7º semestre de la carrera de psicología. Y para el ciclo 2008B el cupo fue de 30 alumnos; principalmente de la carrera de Nutrición, pero también de las carreras de Psicología y Cultura Física. Desde esa fecha, no se ha cerrado ningún curso, y a partir del último ciclo (2011^a), se ofertan dos cursos por semestre, a los cuales se han inscrito alumnos (de 3º a 7º semestre) de las carreras de licenciatura en medicina, enfermería, nutrición, cultura física y psicología; así como del nivel de técnico universitario en Radiología.

Resultados

En esta ocasión, se decidió se ofertar el primer curso de verano sobre Propiedad Intelectual de la red universitaria, (para atender a 8 alumnos de la carrera de nutrición que no habían logrado inscribirse en el curso regular); el resultado fue un sobrecupo. Al curso de verano, asistieron alumnos no solamente del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, sino de otros Centros Temáticos: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la licenciatura en Derecho; Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la licenciatura en Políticas Públicas y del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la licenciatura en Diseño Gráfico.

Las conferencias de difusión sobre Propiedad Intelectual; se han instituido semestralmente, habiendo celebrado la Octava y última conferencia, en el pasado mes de junio con el título: “La importancia de la Propiedad Intelectual en la formación profesional”.

En la 5ª conferencia denominada “El autor que protegió su obra”, el ponente principal fue Edgar Armando Enciso Amoros, un estudiante de 5º semestre de la licenciatura en Nutrición, quien compartió la experiencia que le permitió obtener el Registro en INDAUTOR sobre un software de su creación, debido a la inquietud que despertó en él,



cursar la materia en el ciclo 2009A ; actualmente él mismo escribió: “estamos planeando la distribución nacional con el lanzamiento del software estandarizado con parámetros internacionales y la primera aplicación para celulares de uso clínico a través de un congreso de nutrición a nivel estatal e invitando a la universidad de las Américas de Morelia como invitados especiales... se han vendido tres programas a nivel América latina, uno a Colombia el otro a Panamá y el ultimo a Venezuela... estamos muy contentos y sobre todo que es un producto hecho 100% por mexicanos, nutriólogos y orgullosamente UdeG y tapatíos. Otros alumnos han registrado Signos distintivos, antologías de poesía, canciones, cuentos, o artículos de investigación.

La principal motivación los alumnos para cursar la materia, es casi siempre: “que deben tomar un numero de créditos de materias optativas...y esta materia les parece que puede ser fácil y esperando que no sea tan monótona como isexualidad humana!, ieconomía de salud...u otras”. Aunque un buen porcentaje de alumnos en la actualidad, se inscriben por irecomendación de otros alumnos que ya la cursaron!. Otros, como dicen en su propio lenguaje: “para, iirla pasando!” (con lo que se refieren a completar “créditos”, nadando de muertito, o llevados por la corriente). Sin embargo, hemos observado que poco después de las primeras 3 clases; mas de un 50% de los alumnos participan, asisten, preguntan...investigan y esperan con cierta avidez “el tema trataremos ese día”.

Muchos de ellos comentan, que la materia es tan interesante, que “han descubierto que no pueden llevar la vista a menos de 10 metros de diámetro a su alrededor, isin encontrar algo creado por otro ser humano –ya sea un signo distintivo, un invento (del ámbito de la propiedad industrial) o una creación (del ámbito de los derechos de autor)-.

El porcentaje de interés en los alumnos se incrementa casi al 75% antes de la 6ª clase. Y muchos de ellos comentan que “los temas tratados en clase, se convierten en temas de conversación a la hora de la comida o el café (con su familia y/o amigos, quienes esperan algo que han denominado iel próximo capítulo i)”. En un gran parte de ellos se denota iun entusiasmo inusitadoi durante el desarrollo de la clase del día; que se mantiene o aumenta conforme avanza el curso. Cuando finalmente damos por terminada la clase, una buena cantidad de alumnos preguntan sobre el curso de Propiedad Intelectual II y muchos sugieren (ante mi sorpresa) que i la materia debería ser obligatoria para todas las carrerasi. Ciertamente en el programa de desarrollo curricular del Centro universitario, se está contemplando esa modalidad para algunas de las carreras; mientras que para otras continuara en la modalidad de optativa.



Al final del curso, los alumnos nos entregan una evaluación anónima del curso (lo cual de alguna manera garantiza que no esperan una calificación de nuestra parte) y entre sus notas podemos compartir las siguientes:

-“estaba muy ignorante sobre la propiedad intelectual, ahora sé que lo puedo aplicar como estudiante de medicina”.

-“la materia de PI, es más interesante de lo que imagine ya que he aprendido de una manera importante; ahora puedo salir a visitar cualquier tienda e identificar, revisar y observar todo producto que se cruza en mi camino; se que se puede registrar cualquier pensamiento, siempre y cuando este plasmado en un material...”

-“he podido conocer cosas tan importantes que durante la carrera no había podido conocer, ya que no es solo crear... sino poder proteger tu trabajo en un mundo donde innovar es lo importante...”

“al iniciar el curso, estaba un poco indeciso porque creí que lo que estaba aprendiendo en esta materia estaba muy alejado de mi carrera universitaria, pero no tarde más de una clase para darme cuenta de lo importante y más bien necesario conocer lo relacionado con la propiedad intelectual”.

-“creo que toda persona, independientemente de sus estudios debería conocer algo de esta materia, porque es necesaria para la vida diaria”.

Sin el intento de hacer un análisis del discurso, se puede observar en esta pequeña muestra de comentarios que los alumnos encuentran la información proporcionada a través del curso de propiedad intelectual una serie de competencias de las que podríamos denominar “necesarias para la vida”, las cuales presentadas dentro del claustro universitario, parecen sorprenderlos agradablemente. La mejor explicación que se ofrece a ese fenómeno, es que, ellos encuentran en la Propiedad Intelectual, un enlace entre el conocimiento, la investigación y la aplicación de ambas para la “vida real”, que apoya especialmente los intereses de la juventud universitaria del siglo XXI.

Se enumeran a continuación algunos de los beneficios observados en los estudiantes que se han inscrito para cursar la materia de PI dicen haber obtenido son entre otros:

- a) Aumenta su acervo de cultura general
- b) Proporciona datos de los bancos de patentes de los que tienen acceso a información sobre el Estado de la Técnica “amplísimo y actualizado” -en tiempo



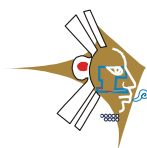
real- a través de Patentscope, para la investigación académica personal, fundamentación de tesis, artículos de investigación para publicación o exposición en revistas especializadas, ponencias y conferencias.

- c) Conseguir acceso a la búsqueda de Marcas –como signos distintivos- a través del sistema Marcanet
- d) Conseguir herramientas para proteger las creaciones e invenciones
- e) Proporciona herramientas para la autogestión de sus propias creaciones
- f) Produce un “entusiasmo inédito” por la investigación.
- g) Permite comprender el “mundo” como un sistema globalizador y socializante
- h) Genera el reconocimiento por las invenciones y creaciones de otros seres humanos
- i) Facilita la comprensión de los derechos legales sobre la generación del conocimiento.
- j) Proporciona satisfacción por la generación de conocimiento
- k) Incrementa la generación de conocimiento por la búsqueda del reconocimiento personal y el prestigio.
- l) Disminuye la ignorancia sobre los derechos legales y por lo tanto el oportunismo académico o empresarial
- m) Acelera el acercamiento de los estudiantes a la “vida real”, disminuyendo la ingenuidad del “recién egresado”.
- n) Favorece actitudes emprendedoras para la obtención de recursos a través de sus creaciones –en derechos de autor o en propiedad industrial-.

Propuesta

Sabemos que algunas Universidades mexicanas públicas o privadas ofertan en sus licenciaturas *unidades de aprendizaje*² de Propiedad Intelectual, Derechos de Autor o Propiedad Industrial en modalidades obligatoria u optativa; la mayor parte de ellas en las carreras de Derecho; y en menor proporción en las carreras de Administración,

² El concepto Unidad de Aprendizaje puede tener como sinónimos: Asignatura, Materias o Unidades de enseñanza aprendizaje (UEA), dependiendo del modelo educativo o la terminología adoptada en las diferentes curriculas universitarias.



Mercadotecnia, Negocios Internacionales o Ingeniería Industrial; sin embargo han sido encontradas en diversos programas educativos solo como un tema del contenido total de la Asignatura. Siendo más frecuente encontrar alguna Unidad de Aprendizaje sobre Propiedad Intelectual en los Posgrados, especialmente de, Administración Derecho y Economía.

Debido a la experiencia con respecto a la Propiedad Intelectual en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara podemos asegurar que la incorporación de la cultura de la Propiedad Intelectual a través de una materia de carácter optativo u obligatorio en el currículo de todas las carreras universitarias; podría tener un alto y beneficioso impacto en la adquisición de competencias para la vida que los alumnos desarrollan durante su formación universitaria, ya que les permite prever los beneficios a corto y largo plazo que genera la incorporación temprana a la investigación y la generación del conocimiento, el arte o la cultura.

Las Ferias de la Ciencia o sus equivalentes en las Universidades y Tecnológicos, constituyen el espacio donde se presentan los proyectos de fin de cursos; las Presentaciones de música, pintura, caricatura y escultura; los Concursos de poesía, cuento, ensayo; las Exposiciones de emprendedores; las Presentaciones de obras de teatro –en sus diversas expresiones-, de cine, cortometraje , etc. Y cualquier medio por el cual puedan difundirse los productos de la creatividad o inventiva humana, altamente desarrollada entre los universitarios (sean estudiantes, docentes o investigadores) donde además de desplegar su entusiasmo y obtener una calificación o reconocimiento a sus obras, constituyen un espacio al cual acuden colegas, amigos, familiares y a donde las empresas envían también a sus representantes “buscadores de novedades artísticas y tecnológicas” en las cuales pueden “aprovechar la oportunidad de quienes desconocen sus derechos como creadores o inventores”.

Por lo tanto, en la universidad, además de favorecer el fomento, preservación y estimulación para la investigación científica en los estudiantes; se tiene el deber de sensibilizar y proporcionar conocimientos pertinentes respecto de la propiedad intelectual incorporando una materia obligatoria para cursar en todas las carreras sobre el sistema de Propiedad Intelectual, para lograr con ello: *la combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se requieren para la comprensión y transformación de una realidad compleja de entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad (ibid, Climent), favoreciendo el desarrollo personal de los estudiantes para desarrollar su potencial y disfrutar de una*



vida privada y social exitosa (ibid, UNESCO), con el consecuente desarrollo económico, cultural y tecnológico del país.

Referencias

- Chavoya, P, María Luisa, El impulso a la investigación en las universidades mexicanas, 1º Congreso Nacional “Retos y Expectativas de la universidad”, 2000, Memorias. Universidad de Guadalajara, p.4-7. (doc. recuperado marzo 2011).
- Climent, J, B, Revista Complutense de Educación, Reflexiones sobre la educación basada en competencias, Vol. 21, Num 1, 2010, 91-106.
- De Santos, F (Coordinadora de Servicios Académicos del CUCS), Justificación para adscripción de las materias *Propiedad Intelectual I: Protección del conocimiento y las innovaciones*, y *Propiedad Intelectual II: Instituciones, competencias; y procedimientos para la protección de la propiedad intelectual*. Documento Institucional, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Diciembre 2006.
- Diccionario de la RAE, Arte: “Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”.
- Enciso, E, “Alimentazione, Proyecto software de nutrición”, Relatoría de un logro, Inédito, con autorización del autor. Junio, 2011
- Farfán, F, P, Pérez, González, Huerta, J, López, A, Crocker, R, Cuevas, L, Matsui, O, Zambrano, R. Competencias Profesionales Integradas, Una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular de la educación superior, Universidad de Guadalajara, 2010.
- Fernández, E, Guzmán, C. Diagnostico de la Propiedad Intelectual en la Universidad de Guadalajara. Reunión para la reglamentación de la P.I. al interior de la Universidad, Unidad de Vinculación y Difusión, Universidad de Guadalajara, Agosto 23 de 2006.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), 47º CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (CIE), “Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”, Ginebra, 8-11 de septiembre 2004.



Rivas, F, Docencia, investigación y uso académico de la información en materia de patentes. Memorias Primer Foro de Análisis del Posgrado, Universidad de Colima, 9 y 10 de Octubre del 2000.

UNESCO, Foro Mundial de Educación, Objetivo número 3, (Dakar, 2000)

UNESCO, Reunión internacional de expertos sobre la educación secundaria en el siglo XXI, 2001; Conferencia internacional de Omán sobre la “Educación secundaria para un futuro mejor”, 2002.

Referencias digitales

Díaz Barriga, Ángel. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos* [online]. 2006, vol.28, n.111 [citado 2011-06-29], pp. 7-36. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698

Peña, Antonio. La investigación científica en México. Estado actual, algunos problemas y perspectivas. *Perfiles Educativos* [en línea] 1995, (enero-marz : [fecha de consulta: 23 de junio de 2011] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206702> ISSN 0185-2698, págs. 2-4.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. (Spanish). *Estudios Sobre Educación*, (12), 31-40. Retrieved from EBSCOhost. (recuperado 13 julio, 2011).

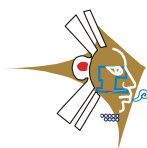
http://www.conacyt.mx/Centros/Documents/Sistema_Centros.pdf, Sistema de Centros Públicos de Investigación, 2008, pag 3 (doc. recuperado mayo 2011).

<http://www.wipo.int/about-ip/es/> que es la propiedad intelectual?. (Doc. Recuperado Abril 2010).

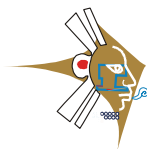
[http:// www. Impi.org./](http://www.impi.org/) IMPI en cifras, Marzo 2011.pdf (doc. recuperado mayo, 2011)

http://www.impi.gob.mx/wb/IMPI/comunicacion_social (recuperado, 23 junio 2011)

<http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/nc/detalle/article/la> propiedad intelectual en América Latina, Feb, 4, 2009.(doc. recuperado marzo,2011)



http://www.wipo.int/wipo_magazine/es/pdf/2006. “La iniciativa universitaria de la OMPI”, 2006. (doc. recuperado nov.2009).





La experiencia educativa de los grupos de aprendizaje: El caso de la UVM campus Hispano.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Eva Paola Arenas Loera

Miros Lava Flores Flores

Norma Ramírez Haro

Rolando Sánchez Jiménez

Resumen

El presente trabajo muestra la experiencia de un grupo de aprendizaje, conformado por los alumnos de la maestría en educación de la Universidad del Valle de México campus hispano. El propósito de dicho grupo es favorecer habilidades de coordinación de grupos de aprendizaje, al tiempo que incorporan los conceptos teóricos y metodológicos sobre los grupos operativos propuestos por Rivièrre (1997). Como resultado de esta labor los estudiantes han organizado eventos académicos, han diseñado una página web y un blog académico para vincularse con colegas de otras instituciones educativas. Actualmente el grupo se encuentra confeccionando una antología sobre el tópico para facilitar el aprendizaje de otros compañeros y eventualmente coordinarán el seguimiento de una ruta de investigación, diseñada para que profesores y alumnos de diferentes asignaturas se impliquen en una línea de investigación a lo largo de la maestría.

Palabras clave: Grupos de aprendizaje, vinculación académica, investigación.

**Educational experience of learning groups:
Universidad del Valle de Mexico case**

* Eva Paola Arenas Loera. Correo electrónico: evapaola_arenas@my.uvm.edu.mx
Miros Lava Flores Flores. Correo electrónico: miroslavaflor@yahoo.com.mx
Norma Ramírez Haro. Correo electrónico: nor22ram@gmail.com
Rolando Sánchez Jiménez. Correo electrónico: roshua_quest@yahoo.com
Universidad del Valle de México, Campus Hispano

Abstract

This paper shows the experience of a learning group composed of students of the MA in Education from the Universidad del Valle de Mexico campus Hispanic. The purpose of this group is to promote coordination skills of learning groups, while incorporating theoretical concepts and methodological task forces proposed by Riviere. As a result of this work the students have organized academic events, and designed a website and a blog to link with academic colleagues from other educational institutions. Currently the group is putting together an anthology on the topic to facilitate the learning of other students and eventually coordinate the monitoring of a research path, designed for the purpose of involve teachers and students from different school subjects in research activities along de mastery.

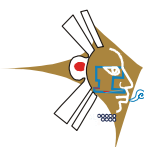
Key words: learning groups, study association, research.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer la experiencia de los grupos de aprendizaje formados por alumnos de maestría de la Universidad del Valle de México (UVM), campus hispano. El trabajo se estructura de la siguiente forma: primer apartado se presentan los conceptos generales del enfoque operativo, que son el eje del trabajo en este grupo de aprendizaje. En el segundo se exponen los objetivos de dicho grupo y el método de trabajo. El tercer apartado está dedicado a mostrar cómo es la constitución del grupo y las actividades de aprendizaje que se han diseñado hasta el momento. El cuarto habla de los retos que ha encontrado la propuesta para la formación del grupo y se vislumbran aquellos que pueden contribuir a un desarrollo integral. Por último en el quinto apartado se exponen las conclusiones a las que se ha llegado sobre esta labor.

Antecedentes

La relevancia de los grupos de aprendizaje radica en que éstos contienen los aspectos y procesos que integran el acto educativo, el cual es la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo; es un encuentro y una relación que se da en un espacio y tiempo (Souto, 1993) y se distingue de cualquier proceso de influencia social porque anuncia su intención formadora y propone la construcción del conocimiento según un eje determinado (Postic, 2000). De acuerdo con Postic el acto educativo introduce una serie de relaciones sociales en las que el alumno se descubre y estructura; tales vínculos forman una relación educativa



dirigida a objetivos educativos, en una estructura institucional y poseen características cognitivas y afectivas.

Desde este punto de vista, los grupos de aprendizaje rebasan las ideas simplistas acerca de que el trabajo en el aula es grupal, por el solo hecho de incorporar actividades en equipos y usando técnicas grupales sin comprender las razones que fundamentan y justifican su razón de ser. Al trabajar en equipos, las tareas dictadas por el profesor se dividen entre los miembros, contribuyendo con ello al establecimiento de relaciones humanas caracterizadas por la alteridad y la pasividad, donde no hay un espacio compartido entre los miembros del equipo, dando pauta a una reciprocidad grupal negativa, en la que sus miembros pueden ser intercambiables o sustituibles por otros que sean “equivalentes” (Souto, 1993).

En cambio, al reconocer que el acto pedagógico puede abordarse a través del ámbito grupal, se contemplan las diversas variables que suceden en la realidad compleja de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y que se pueden ubicar en distintos niveles de complejidad; para Souto estos niveles son: 1) social, 2) institucional, 3) grupal, 4) interpersonal, 5) personales e 6) instrumental. Asumir estos niveles permite tener presente que las situaciones educativas son dinámicas y demandan un trabajo docente multidisciplinario, multireferencial y multidimensional, que se ocupe de la interacción entre el sujeto que enseña, el que aprende y el contenido; es decir, de la relación cognitiva, afectiva y social que sucede al estar inmerso en el acto educativo. La forma en que el docente se puede ocupar de esta relación es mediante el trabajo grupal con sus estudiantes.

Los grupos de aprendizaje pueden considerarse como lo que Scardamalia, Bereiter y Lamon (1994, en Tirado, Aguaded y Méndez, 2009) reconocen como comunidades de construcción de conocimiento. De acuerdo con Tirado, Aguaded y Méndez (2009), estas comunidades incorporan una cultura de aprendizaje debido a que según Bielaczyc y Collins (1999; en Tirado, et. al.) sus miembros se involucran en un esfuerzo colectivo para comprender los contenidos propuestos. La comunidad brinda entonces un escenario de participación, que conlleva a que el aprendizaje constituya una serie continuamente renovada de relaciones en desarrollo (Lave y Wenger, 1991). Tales relaciones se dan con las actividades y con otras comunidades sociales que van implicando cada vez más al participante con la comunidad, de modo que su aprendizaje se va haciendo más envolvente, pues las nuevas actividades, tareas y funciones le permiten el dominio de “nuevas comprensiones”. Para Lave y Wenger (1991) las personas y sus relaciones se definen mutuamente, de modo que el aprendizaje vuelve a las personas diferentes respecto de las posibilidades habilitadas por estos sistemas de relaciones y construyen su identidad.



Por lo anterior el dominio de técnicas grupales resulta insuficiente; de modo que se torna necesaria la comprensión de la teoría, porque de ella se obtiene un significado interno que conlleva a que las actitudes, acciones y resultados alcanzados en el trabajo grupal sean diferentes y busquen transformaciones profundas, en comparación con quienes usan las técnicas de manera instruccional (Zarzar, 2000).

Los grupos de aprendizaje tienen como una de sus bases, al enfoque operativo de Rivière (1997), pero es hasta los últimos años que se ha desarrollado investigación para la comprensión del aprendizaje grupal. Por otro lado es muy sabido que se tiene una amplia gama de opciones de técnicas para el trabajo en grupos; no obstante como ya se expuso, los grupos de aprendizaje implican una diversidad de acontecimientos y situaciones alrededor del acto educativo, por lo tanto el trabajo grupal involucra su comprensión teórica, para lograr la aplicación técnica con eficacia y eficiencia.

El trabajo con grupos de aprendizaje ha promovido experiencias en diversas áreas. Se han diseñado jornadas de capacitación para facilitadores de grupos de aprendizaje en Honduras para que reforzaran ciertas áreas de conocimiento y pudieran llevar su trabajo a sus comunidades (JMEDUCATODOS, 2010). Se observan grupos de aprendizaje de profesores de la Universidad de Complutense, España que han rediseñado programas para las asignaturas la carrera de Licenciatura en Geología de la Facultad de Ciencias Geológicas (López, 2007). En la Universidad de Granada, España, a través del Aula Permanente de Formación Abierta, se desarrolló un proyecto de la Unión Europea, dentro del programa SOCRATES para la educación de adultos. El proyecto denominado SoLiLL, acrónimo de la expresión inglesa “*Self-organised Learning in Later Life*,” fueron grupos de aprendizaje autónomos compuestos por personas mayores de varias localidades de Europa, que utilizaron como medio de contacto entre ellos, las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones (Altamirano, Cano, Jiménez y Sánchez, 2002).

Los grupos de aprendizaje también se han extendido fuera de las aulas para atender a problemáticas sociales que preocupan a ciertos sectores. Por ejemplo Roe y Elliot (2005) exponen su experiencia de la conformación de un grupo de aprendizaje formado por el “*International Institute for Environment and Development*” (IIED) para atender el tema sobre pobreza y conservación. En el mismo sentido Miagostovich (2004) expone la experiencia de grupos de aprendizaje de gestión forestal elaborado en Asia por el Centro Regional de Formación Forestal Comunal en conjunto con instituciones y proyectos asociados y con las poblaciones locales, para capacitar a usuarios de los bosques para las prácticas silviculturales al servicio de necesidades locales. Esta labor se basó en la metodología de las escuelas de campo para agricultores, establecidas por la “*Food and Agriculture Organization*” (FAO) para la lucha integrada contra las plagas en la producción de arroz de la región y culminó en la redacción de un manual del



facilitador, que conllevó a la elaboración de un plan de estudios y material de enseñanza para formar como facilitadores a los responsables de campo. Al crecer el interés por la acción del grupo de aprendizaje, se organizó la formación en el terreno de instructores, para promover la capacidad nacional de formación. El sistema de grupo de aprendizaje se ha experimentado en Nepal y Viet Nam, y los materiales de enseñanza se han pedido también para ser utilizados en Indonesia y Filipinas.

En México Zarzar (2000) expone su experiencia en grupos basado en el enfoque operativo de Rivière, desde que trabajó en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, (hoy Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación [IISUE]) hasta la actualidad, habiendo fundado el Instituto de Dídxaxis de Formación y Capacitación, S.C., (ahora nombrado Instituto Dídxaxis de Estudios Superiores) el cual es un centro de formación de profesores, con sede en Torreón. Por su parte Romero (2005) presenta un trabajo en grupos universitarios, como propuesta de enseñanza-aprendizaje para la formación y desarrollo de habilidades cognitivas, enfocadas hacia el desarrollo de habilidades críticas y creativas con los estudiantes de las asignaturas de Desarrollo de Habilidades Cognitivas, Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Bases teórico metodológicas de la Investigación y Pensamiento Crítico primordialmente; pero también se incluyeron alumnos que recibían asesoría en sus trabajos de investigación de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan.

Particularmente en el campus Hispano de la misma Universidad, los grupos de aprendizaje no habían trascendido de ser exclusivamente una asignatura del mapa curricular hasta el 2010, pero a finales del mismo, se diseñó una estructura de clase para alcanzar el objetivo del programa, trabajando propiamente como un grupo de aprendizaje. Esta experiencia es la que se propone en el presente documento.

Los grupos de aprendizaje contemplan la naturaleza humana. Al hablar de la misma se encuentran dos posturas que la fundamenta: la primera dice que el ser humano posee de forma innata una serie de cualidades que le permiten cambiar y evolucionar a lo largo de su vida y la segunda nos invita a retomar a la persona como un ser social que logra su transformación a partir de enfrentarse a otras personas que intervendrán voluntaria o involuntariamente en los cambios que se den en la conducta de cada persona. Es bajo esta segunda postura que a finales del siglo XIX, el francés Émile Durkheim (2000) exponía como ideas centrales que todo fenómeno ocurre gracias a que estamos inmersos en un contexto social.

Es así, como años más tarde surge la importancia no sólo de vivir y convivir en grupo, sino también de reflexionar, analizar y comprender el grupo y los procesos que ocurren en su interior.



A través del tiempo el ser humano comprendió que vivir en comunidad facilitaba la realización de sus actividades, por lo que se dice que el ser humano es un ser social, sin embargo, con decir que cualquier colectivo es un grupo, no es suficiente. Un grupo representa una propuesta de trabajo en diferentes contextos, con la finalidad de cumplir una meta en beneficio de los miembros del mismo.

González, Monroy y Kupferman (1999, p.17) definen un grupo como: “una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan y se influyen mutuamente con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en donde los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta con base en una serie de normas y valores que todos han creado y modificado”

Anzieu (en González, Monroy y Kupferman, 1999, p. 17) establece como características de un grupo que los miembros se reconocen como tales, que el grupo es reconocido al exterior que las actividades realizadas responden a los intereses de los diferentes miembros del grupo, que se establecen relaciones afectivas que llevan a la formación de subgrupos, que los roles están delimitados, que el grupo se maneja con un lenguaje y que existe normatividad que responde a sus necesidades.

Se puede hablar de grupos en diferentes contextos: grupo de amigos, grupo de vecinos, grupo empresarial, grupo con fines políticos, culturales, recreativos, deportivos, entre otros; para fines de este documento, basta señalar que existen grupos primarios, los cuales se relacionan de forma directa con cada persona, es decir, cara a cara. También existen grupos derivados, los cuales son aquellos que auxilian en sus funciones a los grupos primarios y las relaciones se establecen de forma más compleja e indirecta.

Los grupos que nos ocupan son los grupo de aprendizaje, los cuales, son definidos por Zarzar (1980, p.14) como: “Aquellos grupos escolares en los cuales se pretende establecer un tipo de trabajo más activo, más participativo, más dinámico, en donde el grupo mismo asume la parte de responsabilidad que le toca en el logro de los objetivos”

Rivière (en Bleger, 2009) elaboró una propuesta metodológica denominada grupos operativos, a los cuales definía como: “Conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo solo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar en equipo (p.57)

Souto (1993, p. 55) señala que un grupo de aprendizaje es “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo.



De acuerdo con la autor, el acto pedagógico contiene a lo grupal en las situaciones de enseñanza aprendizaje. Para poder analizarlo se insta al empleo de la teoría de la psicología social y la dinámica de grupos, a través de las cuales se observan las siguientes dimensiones del grupo:

- Lo grupal: permite observar las reacciones y procesos de los miembros del grupo; de manera que esta dimensión contiene al mismo y promueve su consolidación cuando surge el proceso de grupalidad. Dada su complejidad, requiere ser complementado por diversos sucesos al interior del aula; tales sucesos pueden ser de índole individual, interpersonal, organizacional, institucional y social. (Souto, 2009)
- Grupo: surge al interior de las instituciones, por lo que los miembros del mismo no pueden desvincularse de aquellas y establecen relaciones dialécticas entre distintos procesos de aprendizaje dados en tres niveles generales: aprendizaje individual, proceso grupal de aprendizaje y proceso de enseñanza (instrumental). De este modo: “un grupo pasa de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar” (Souto, 1993 p. 54)
- Grupalidad: Es lo referido a la potencialidad para ser grupo, se puede llegar a niveles y grados variados, se refiere a una mayor consolidación, donde el grupo puede auto organizarse y auto dirigirse, es importante señalar, que aun en este nivel no hay un ideal, es sólo la posibilidad de trabajar mejor. (Souto, 1993)

Lo que distingue a los grupos de aprendizaje de otro tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje en los que se trabaja en colectivo es el tiempo que implica la maduración para consolidarse como tal, aunado a los procesos que intervienen en el acto pedagógico (Souto, 1993). A diferencia de otras modalidades como el aprendizaje cooperativo y el colaborativo donde el primero refiere al trabajo conjunto para lograr un fin común (Ferreiro, 2005; Johnson, 1999). Este tipo de aprendizaje fomenta el desarrollo de valores, ya que los miembros del grupo asumen la importancia de su trabajo en el grupo (Johnson, 1999). El segundo hace referencia únicamente a ayudar a otros al logro de un fin (Ferreiro, 2005), desde esta postura se contribuye al logro de la meta, sin que necesariamente se presente interacción directa entre los miembros del grupo, desde este tipo de aprendizaje se trabaja de forma fragmentada.

Existen algunos términos que pueden ser similares a la concepción de grupos de aprendizaje, algunos de ellos están presentes en contextos y saberes distintos, por lo que a continuación se presenta uno de los más comunes: *El equipo de trabajo*, esta concepción es empleada en teorías de desarrollo organizacional, entendiéndose como grupo al conjunto de personas que de forma individual dan por resultado un desempeño que es mayor que la suma de los aportes de cada uno (Robbins, 2004). Aunque en el equipo y en el grupo de aprendizaje los miembros trabajan en conjunto por el logro de la meta, no es lo mismo un grupo que pretende un



cambio de conducta, desde los hábitos, los valores, los conocimientos, es decir se pretende llegar a un aprendizaje, mientras que un equipo trabaja de forma conjunta pero para alcanzar una meta institucional, generalmente vinculada a fines económicos o administrativos.

Momentos del grupo de aprendizaje

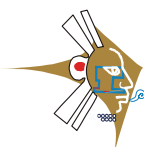
El aprendizaje que se genera en el contexto académico mediante la conformación de grupos de aprendizaje, genera la adquisición y desarrollo de habilidades de auto-conocimiento y reflexión de sí mismo, respecto a las diversas actitudes y actuaciones manifiestas de los participantes en los diferentes momentos que se viven durante su conformación.

En el primer momento, denominado pre-tarea se ubica el encuadre del tema, entendido como la delimitación clara de las características, tanto de fondo como de forma que deberá contener el trabajo grupal, es aquí donde se abre la pauta para llevar a cabo un contrato de forma conjunta, donde cada uno de los integrantes tenga claro las especificaciones que se establecieron y a su vez comprendan las responsabilidades que estas conllevan.

De acuerdo con Zarzar (1980), en el momento de realizar el contrato, todavía no se lleva a cabo la tarea explícita, ya que el objetivo radica en que los participantes tengan claro el encuadre y lo acepten de forma responsable, delimitando funciones y compromisos tanto del coordinador como de los participantes, permitiendo manejar la ansiedad de los mismos y orientarla de forma productiva, siendo el motor para la realización del proyecto esperado. Además permite al coordinador tener un marco donde podrá situar interpretaciones posteriores, respecto a los fenómenos grupales (conductas del grupo e individuales).

Los principales elementos que deberá contener el encuadre Zarzar (1980) son: histórico, institucional, teórico, la tarea en curso, el método de trabajo, los contenidos programáticos y su grado de obligatoriedad conforme a los intereses de los participantes, los instrumentos y su uso, las funciones del coordinador y de los estudiantes, la forma de evaluación, el establecimiento del número de sesiones y la forma de acreditación. El procedimiento para concretar el encuadre incluye cinco pasos: presentación del grupo del docente, evaluación diagnóstica, análisis de expectativas, presentación del programa y plenaria de acuerdos.

La pre-tarea es un momento complicado porque se da a conocer el motivo de la conformación de un grupo de aprendizaje y con ello el planteamiento del problema al que debe darse una solución, situación que genera ansiedad, incertidumbre, temor y resistencia por parte de algunos de los participantes, pues los lleva a tener que modificar paradigmas personales y cambiar métodos de aprendizaje y de trabajo. Si bien el planteamiento de la pre-tarea tiende a



generar estos efectos, la labor de quien coordina al grupo, es detectar a tiempo aquellos sentimientos que pueda obstaculizar la tarea creadora del grupo Rivière (1997).

Una vez superada esta problemática, se puede utilizar la curiosidad como deseo de entrar en lo desconocido, sentimiento que funciona como verdadero motor del aprendizaje, pues mientras persista, la motivación, es factible el cambio Zarzar (1980).

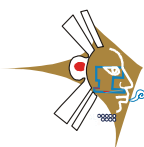
El grupo se encuentra en el momento de la tarea, cuando aborda la tarea implícita, que consiste en convertir un grupo de personas en un verdadero grupo de trabajo, con el manejo de contenidos latentes dentro de la operatividad planteada en la clase, además se ha descubierto como grupo, un método de reestructuración de la problemática, el cual consiste en la superación de todos los obstáculos que impiden el funcionamiento real y eficaz como grupo; la tarea implícita implica la elaboración de un esquema conceptual referencial operativo (ECRO) que favorece la comunicación y supera los referentes individuales Rivière (1997). La tarea explícita es el objetivo que el grupo pretende alcanzar y que determina las acciones del mismo, responde al porqué se encuentra constituido el grupo, se le adjudica una connotación de trabajo y dedicación, orientados hacia una dirección previamente establecida, la tarea debe estar en la mente de todos y se encuentra relacionada con la temática del grupo.

El último momento se denomina proyecto, se lleva a cabo cuando el grupo se propone objetivos más allá de los planteados originalmente, se trasciende a la tarea y al grupo habiéndose logrado un sentido de pertenencia, inadaptación a trabajar en grupo, se obtiene auto crítica debido a que se reconocen debilidades, fortalezas y se eligen nuevos proyectos, que respondan a una necesidad social dada por el entorno o la institución en la que el grupo se encuentra inserto (Zarzar, 1980).

En ese momento el grupo ha superado y asimilado el reajuste de roles, existe una homogeneidad respecto a la tarea asignada, han regulado sus miedos y ansiedades, roto esquemas estereotipados, existe un movimiento en espiral, no lineal porque el grupo puede volver a conflictos ya superados y a momentos ya vividos en un reciclaje permanente en el que siempre se editan nuevas formas (Souto, 1993, p.16).

Bauleo (2006) configura un sentir, un pensar y un actuar en cada uno de los momentos: indiscriminación, discriminación y síntesis. En la discriminación, la participación de los integrantes del grupo se basa en los deseos individuales, existe poca interacción y conciencia entre ellos, su participación es momentánea; este momento coincide con Zarzar (1980) ya que para ambos es necesario centrar la atención de los participantes en la elaboración del encuadre.

En el momento denominado discriminación, se anuncia la importancia de establecer liderazgos respecto a la forma de abordar la tarea, se esclarecen los roles: coordinatorio e



integrante, de los que se desprenden la tarea manifiesta y latente a diferencia de Zarzar (1980), que las denomina tarea implícita y explícita, pero ambos autores mencionan que los integrantes muestran resistencia al cambio proyectando sus miedos en función de comportamientos precarios.

Síntesis “momento de productividad o de insight” (Souto, 1993, p.15), caracterizado por la renovación de esquemas viejos y expectativas que se han modificado de acuerdo a las necesidades del grupo, existe una verticalidad, que les permite a cada uno de los integrantes ajustar su historicidad al momento actual, se adquiere la habilidad para buscar estrategias y técnicas adecuadas para adoptar el sentimiento de pérdida respecto a la culminación del proyecto.

Para Zarzar (1980), es importante realizar la distinción entre los elementos: técnica, dinámica, y campo, en principio porque las técnicas tienen la posibilidad de facilitar el trabajo y organización grupal, propician el surgimiento de actitudes grupales, la dinámica permite al coordinador identificar los comportamientos al interior del grupo, donde se despliega el concepto de situación ya que es necesario tener presente los factores internos, externos, orgánicos y ambientales, el campo es la situación total considerada como un momento dado, corte hipotético o transversal.

Souto (1993) también analiza el funcionamiento grupal en tres fases o momentos denominados: iniciación, desarrollo y cierre, en el primero cada miembro participa desde lo individual, aporta al grupo experiencias, conocimientos, temores, representaciones y deseos, nace el encuentro de diferentes individuos con un objetivo en común, situación nueva y desconocida caracterizada por un sentimiento amenazante para los individuos por la reestructuración de narcisismos individuales.

El segundo alude a una secuencia temporal histórica, pasa por diferentes situaciones conflictivas, el aprendizaje es vivido como cambio, los conflictos se centran en la forma del cómo aprender, el grupo se consolida como tal, los miembros se preocupan por las interrelaciones, existe cooperación y surgen sentimientos de gratitud y de ayuda los cuales pueden ser alternados con rivalidad, competencia, envidia o celos.

Por último, se concluye el proceso evolutivo del grupo, se acerca la desaparición del mismo, los miembros vuelven a lo individual conservando aprendizajes y experiencias adquiridas durante el proceso, Souto (1993, pag.15) señala tres tareas fundamentales en este periodo:

- La síntesis e integración de lo aprendido: ordenamiento de la temática desarrollada, reconstrucción de las tareas, establecimiento de relaciones globales entre la experiencia y teoría, existe una integración entre lo conocido, sentido y actuado.
- La evaluación final incluye el análisis de:



oEl grupo y su proceso

oLa coordinación

oLos cambios logrados en los individuos

- La despedida entre los miembros: hay una situación de duelo por la pérdida del grupo, de todo lo vivido durante su proceso, situación normal que provoca tristeza y dolor en los miembros.

En este sentido, entender la dinámica de un grupo, es poder describir y clarificar los principales momentos por los que atraviesa, es lograr interpretar correctamente los fenómenos observados, comprender su historia y proceso en el cual los integrantes van evolucionando y adquiriendo nuevos aprendizajes (Zarzar, 1980)

Para hacer el análisis o evaluación del funcionamiento de un de grupo de aprendizaje se debe considerar la integración grupal desde los diferentes momentos ya expuestos. Al respecto, Zarzar (1999) sugiere que el coordinador esté en constante observación, con la finalidad de poder determinar un diagnóstico sobre la dinámica grupal durante todos los momentos.

Basado en las ideas de Bleger (en Martínez-Salanova, s.f.) propone los indicadores para la evaluación grupal (Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores para la Evaluación Grupal

Indicadores	Definición
Afiliación	Es la identificación entre los miembros del grupo con las reglas y la tarea propuesta (horario, intereses, motivación).
Pertenencia	Es cuando los integrantes del grupo se involucran en la realización de la tarea.
Cooperación	Es el nivel de participación de cada miembro del grupo en el cumplimiento real de la función que se le asigno
Centrarse en la tarea	Es el nivel de concentración que el grupo dedicada a realizar la tarea, sin caer en distractores
Comunicación	Es la expresión de lo que ocurre al interior del grupo, estableciéndose líneas de acción para su ejecución.
Aprendizaje	Es el eje rector del grupo, no sólo es la información recibida, si no la calidad y el uso que se le dé a la misma, así como la relación entre lo aprendido y los procedimientos que se utilizaron para llegar a ello.
Disposición	Es la actitud que manifiestan los miembros del grupo ante el buen funcionamiento del grupo y el cumplimiento de la tarea.

A partir de la presencia y evaluación de estos indicadores es posible encontrar situaciones por resolver al interior del grupo que obstaculizan la realización de la tarea; una vez determinado



el momento es necesario seleccionar, ejecutar y evaluar técnicas que promuevan la integración grupal para cada indicador con la finalidad de superar o disminuir la problemática del grupo.

Grupo de aprendizaje de la UVM

La evolución que ha tendido el grupo de aprendizaje desde su formación ha favorecido la construcción de diversos propósitos a corto plazo que han impactado al campus Hispano hasta cierto punto. Lo anterior permitido que se observe el potencial de esta forma de trabajo para lograr un propósito más profundo, de alto impacto y a largo plazo, como lo es la coordinación de una ruta de investigación, diseñada para que profesores y alumnos de diferentes asignaturas elaboren un proyecto aplicable, a partir de sus intereses profesionales a lo largo de toda su formación en la maestría y recuperando los elementos formativos de las mismas.

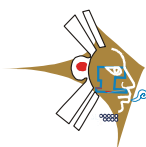
Para lograr este propósito el grupo de aprendizaje ha establecido los siguientes objetivos:

Objetivos generales

1. Conocer qué son los grupos de aprendizaje para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sistematizar la información y diseñar espacios para su difusión al interior y exterior del campus.
2. Manejar procesos de enseñanza/aprendizaje desde el enfoque operativo mediante la coordinación de grupos de aprendizaje, en la maestría en Educación de la Universidad del Valle de México, campus Hispano.
3. Documentar y difundir el conocimiento de los Grupos de Aprendizaje, a fin de promover su aplicación en la Educación.

Objetivos específicos

1. 2 Promover la participación de los docentes en torno a los temas sobre grupos de aprendizaje, a través de un evento académico.
1. 3 Difundir las actividades propias de los eventos académicos realizados y las acciones generales del grupo, a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación como son la página web, el blog y las redes sociales.
1. 4 Generar un espacio de retroalimentación y difusión de las actividades sugeridas a los docentes o por ellos.



1. 5 Mantener la comunicación entre todos los equipos de trabajo que organizan el evento académico para recolectar evidencias y propuestas de trabajo.

1. 6 Facilitar talleres que favorezcan habilidades de coordinación de grupos de aprendizaje.

1. 6. 1 Promover habilidades de integración en grupos recién formados, para que entre ellos se conozcan, incrementen, estimulen, animen y ayuden a solucionar problemas trabajando en grupo.

1. 6. 2 Favorecer el pensamiento creativo a través de actividades lúdicas que formen una gama de opciones para que los facilitadores las adapten a sus propios contextos y propósitos profesionales.

1. 6. 3 Aplicar los elementos teóricos de las principales escuelas que han trabajado en torno a los grupos de aprendizaje y su coordinación.

2. 1 Comprender el abordaje psicosocial de la relación educativa, el grupo y la institución considerados como objetos de análisis e intervención en el campo educativo

2. 2 Identificar la dinámica de los grupos en su formación y los cambios que se presentan a lo largo de la ejecución de diferentes técnicas de dinámicas de grupos.

2. 3 Manejar la dinámica de los grupos operativos a través de la elaboración de un proyecto grupal.

2. 4 Integrar los aspectos epistemológicos, fundamentos teóricos y estrategias metodológicas de los grupos de aprendizaje en un producto tangible del proyecto grupal

2. 5 Demostrar capacidad para difundir el producto construido de su proyecto grupal

3. 1 Recopilar, organizar y jerarquizar los diferentes materiales bibliohemerográficos y recursos electrónicos, para confeccionar una Antología que sirva de apoyo en la asignatura Grupos de Aprendizaje, que se imparte en la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de México, Campus Hispano.

3. 2 Diseñar actividades de aprendizaje grupal para cada uno de los temas de la Antología, sirvan para procesar la información sobre los Grupos de Aprendizaje.

3. 3 Diseñar actividades que desarrollen las habilidades para el procesamiento de la información y para evaluar los aprendizajes alcanzados mediante las mismas.



Características del grupo de aprendizaje de la Universidad del Valle de México, campus Hispano

En la Universidad del Valle de México Campus Hispano se conformó un grupo de aprendizaje, el cual experimentó los momentos descritos por Rivière (1997) con la finalidad de contribuir a la generación de aprendizajes significativos.

Siendo acordes con la teoría, para la construcción de un grupo de aprendizaje, fue necesario contemplar las características de los estudiantes y del programa que cursan en la maestría en educación de la Universidad del Valle de México.

Alumnos

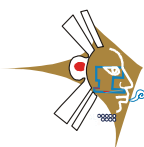
La maestría en educación está dirigida a personas que en general cuentan con experiencia laboral en la Docencia o el Magisterio y tienen conocimiento del área pedagógica, psicológica y de investigación a nivel licenciatura que le permitan tener fundamentos para el análisis cualitativo de diversos grupos, asimismo, pueden contar con bases matemáticas para poder analizar elementos cuantitativos que se ven relacionados con el desarrollo de la educación.

Son profesores que muestran especial interés en la solución de problemas del Sistema Educativo Nacional en cuanto a la docencia de alto nivel y la administración de las Instituciones de Educación Superior. Además se espera que muestren valores éticos, ser críticos y propositivos, comprometidos y responsables de la función que las Instituciones de Educación Superior tienen dentro de la sociedad, dentro de un marco de actitud de servicio y disposición (Universidad del Valle de México, 2011a).

A su vez son considerados como adulto trabajador que implica el reconocimiento de su ritmo de vida laboral (Ubaldo, 2009), que dedica su servicio a instituciones educativas públicas y privadas de todos los grados escolares, que por tanto tienen que trabajar durante la semana, a veces hasta dos turnos. Dado lo anterior, el campus Hispano se ha dedicado a encontrar la forma de cubrir la necesidad educativa, contemplando las características de este tipo de estudiantes

Institución

La maestría en Educación tiene el objetivo de formar “maestros capaces de analizar la situación socio política actual de la educación en los contextos regional y nacional, ubicándola en la realidad mundial; planear e implementar estrategias innovadoras de desarrollo de habilidades meta cognitivas en diversos escenarios educativos. Así como promover la aplicación de



estrategias de carácter prospectivo para el diseño e implementación de propuestas de intervención y gestión educativa, promoviendo alternativas que impacten en el desarrollo de los grupos con los que interactúa en su ámbito de trabajo” (Universidad del Valle de México, 2011b).

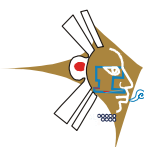
Para lograr el propósito anterior, los alumnos cubren en total noventa y un créditos a lo largo de dos años que se encuentran regidos por un sistema modular; de modo que se inscriben a tres módulos de cinco sábados cada uno, en cada cuatrimestre. En general las asignaturas son profesionalizantes y únicamente tres de ellas son de investigación.

Dentro de los beneficios que se les ofrece a los estudiantes, se encuentra un horario sabatino que les permite administrar su tiempo para combinar sus actividades de estudio y trabajo. Otro de los aspectos atractivos para los alumnos es la posibilidad de titulación sin tesis, de modo que al terminar los estudios pueden contar con un grado para ejercer de inmediato. Considerando estos aspectos se tiene entonces, que los estudiantes se preparan para resolver situaciones prácticas y encuentran que cada asignatura cumple con su ciclo de forma independiente. Sin embargo esta desvinculación entre asignaturas obstaculiza la generación de proyectos donde se manifiesten los conocimientos y habilidades adquiridos y fortalecidos a lo largo del posgrado. Por tal motivo es indispensable el fortalecimiento en este campo de acción y una de las estrategias para lograrlo radica en la investigación, ya que para la UVM, su papel puede impulsar la calidad académica (Universidad del Valle de México, 2009).

En este sentido, se pretende que el grupo de aprendizaje alcance la madurez y consolidaciones necesarias para que en la etapa de proyecto sean capaces de diseñar los mecanismos que les permita dirigir una ruta de investigación en el posgrado, en la que se impliquen diversas asignaturas, sus alumnos y profesores.

Conformación del grupo de aprendizaje

A finales de noviembre de 2010 se confeccionó el plan de trabajo para estructurar el grupo de aprendizaje por medio de la asignatura del mismo nombre, de la maestría en educación del campus Hispano. El plan contempla que durante el periodo que dura el módulo (cinco sábados), los alumnos comprendan los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos, conforme desarrollan un proyecto conjunto a través del cual vivan la experiencia como grupo de aprendizaje. Al final del curso los alumnos presentan el producto grupal con el cual obtienen una calificación similar, pero se deja abierta la posibilidad de mantenerse en el grupo de aprendizaje para compartirlo con otros compañeros que se integran en los módulos siguientes o que se suman dada la difusión de este trabajo.



En principio el grupo se forma como institucionalmente está compuesto, pero se le da el carácter de grupo de aprendizaje en la medida en la que se atraviesa por las etapas del mismo. Así, el primer día se trabaja en el *Encuadre* (fase de la pre-tarea) y no se culmina con él hasta que el grupo logre definir su *Tarea*; es entonces cuando se da paso a la firma de los acuerdos. Una vez establecida la Tarea, el grupo formula su plan de acción y semana tras semana se desarrollan tanto las actividades de aprendizaje propias de la asignatura, como las acciones relativas a su proyecto grupal.

Es así que desde su comienzo y hasta la fecha se han organizado dos eventos académicos sin precedentes para el campus y se encuentra en confección una Antología sobre grupos de aprendizaje para los estudiantes que cursen la asignatura; de modo que eventualmente se llegue a tal nivel de organización, que se impliquen en el diseño del plan para desarrollar la ruta de investigación planteada.

A continuación se describen los proyectos grupales desarrollados hasta el momento.

Eventos realizados

Coloquio Multidisciplinario de Grupos de Aprendizaje

A finales de 2010, el grupo de aprendizaje gestionó y llevó a cabo el primer coloquio multidisciplinario de grupos de aprendizaje en la Universidad del valle de México, Campus Hispano. En dicho evento se llevaron a cabo dos conferencias magistrales, tres paneles de discusión y dos mesas de trabajo dirigido a profesionales afines al ámbito educativo; durante las actividades llevadas a cabo, se hizo mención y difusión de las ventajas de trabajar en grupos de aprendizaje. Posteriormente en abril de 2011, el grupo de aprendizaje organizó un segundo coloquio de grupos de aprendizaje en el campus, con conferencias magistrales, un simposio, un taller y la presentación de la página web y el recurso de la red social del grupo de aprendizaje.

La organización y realización de ambos coloquios estuvieron a cargo del grupo de aprendizaje desde el inicio hasta su finalización; la organización de tareas y la conformación de los proyectos necesarios para el mismo fueron gestionadas y realizadas por los propios miembros del grupo, demostrando así, la capacidad de impacto de la que ellos mismos dudaron en un principio. Si bien no se observaron de manera rigurosa y lineal, fue evidente desde la conformación del grupo, el desarrollo de las fases de Rivière (1997), desde el momento de la pre-tarea y durante su desarrollo fue evidente la ansiedad y resistencia entre los miembros del grupo cuando se les anunció que serían los responsables; conforme surgió la grupalidad, los miembros del grupo mostraron mayor disposición para llevar a cabo la tarea. Algunos obstáculos



encontrados durante el proceso fueron: la falta experiencia de los miembros del grupo en eventos de este tipo, sin embargo, se buscó aprovechar los conocimientos previos que cada uno aportó desde su campo laboral, logrando así mantener una labor de gestión favorable, que desembocó en una relación estrecha con la universidad, la cual aportó tanto los espacios en donde se realizó el evento, otros recursos necesarios.

Recursos web

Blog

Durante la planeación y realización del primer coloquio, se utilizó la plataforma de Blogger® para crear un espacio en el que se recopiló la información revisada y sirvió como medio de difusión para los trabajos realizados. Si bien el grupo de aprendizaje se reunía una vez por semana para el desarrollo y la planeación, durante el resto de la misma existió una gran dificultad debido a las otras actividades de sus miembros. En este caso el blog, funcionó como un espacio virtual donde era posible el trabajo.

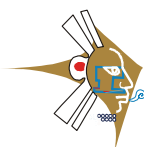
Aunque el blog era usado en gran parte, como un punto de reunión virtual para los miembros del grupo de aprendizaje, fue muy fácil darse cuenta del potencial que el uso de estas tecnologías posee en términos pedagógicos, como es el caso de la creación de una caja de materiales, donde se depositaron los textos revisados y los vínculos que complementaban la información necesaria. Al momento de la elaboración del presente documento, el blog permanece en línea y puede ser consultado en:

<http://coloquiogruposaprendizajeuvm.blogspot.com/>

Facebook ®

Posterior al trabajo realizado en el blog, se propuso el aprovechamiento de otras tecnologías asociadas con internet, como lo son las redes sociales, retomando lo que Salinas (1998) vislumbraba al respecto: “las TIC, consideradas como instrumento de formación, ofrecen un conjunto de perspectivas de desarrollo que vienen señaladas, tanto por los avances de las telecomunicaciones y las tecnologías de la información, como por las transformaciones que en el campo de la enseñanza se vayan dando por efecto de integración y/o adaptación de dichas tecnologías en el marco educativo”

Salinas (1998) distingue aquí cuatro dominios de desarrollo de las posibilidades educativas de las TIC:



1. La tecnología física y Protocolos de software básico.
2. Los programas de aplicación.
3. El diseño educativo.
4. El diseño de Aprendizaje

En el caso de los puntos 4, el autor entiende por diseño educativo: “Avances en el diseño desde el punto de vista de instructores e instituciones: Los avances necesarios para una adecuada explotación de las posibilidades de las TIC, desde el campo del diseño didáctico deben centrarse en el papel fundamental de los profesores de cara a que pueda explotarse como instrumento de formación; o el papel de las autoridades educativas en el tema del equipamiento y de la orientación del proceso, el acceso a fuentes de información adecuadas (materiales didácticos, catálogos de recursos, etc..). El trabajo de investigación y desarrollo en este dominio se centra en la efectividad de los diseños instruccionales (aprendizaje cognitivo constructivista, diseños de aprendizaje colaborativo, investigación en la estructura del conocimiento.)”.

En el caso del diseño de aprendizaje, podemos leer que los “Avances en el diseño desde el punto de vista del alumno tanto individual como en grupo: Avances en las concepciones que nos ayudan a entender la transacción del aprendizaje desde el punto de vista del que aprende centrado en la motivación, la saturación en la información, estilos de aprendizaje, entre otros. La aparición de nuevos ambientes de aprendizaje que solo tiene sentido en el conjunto de cambios que afectan a todos los elementos del proceso educativo (objetivos, contenidos, profesores, alumnos. Estos nuevos espacios educativos pueden referirse, tanto al impacto que la introducción de las TIC tiene en la enseñanza convencional, como a la configuración de nuevos escenarios para el aprendizaje. Entre el aula convencional y las posibilidades de acceso a materiales de aprendizaje desde cualquier punto a través de telecomunicaciones existe todo un abanico de posibilidades de acceso a recursos de aprendizaje y de establecer comunicación educativa que deben ser considerados, sobre todo en una proyección de futuro.”

Es posible acceder a la página de grupos de aprendizaje en Facebook ® mediante la siguiente liga: <http://www.facebook.com/profile.php?id=100002328812281>

Página web

Continuando con el proceso de explotar los recursos digitales y a distancia, el grupo de aprendizaje se propuso el diseño de una página web donde establecieron los propósitos para el módulo cursado:



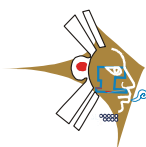
- Apoyar los programas de estudio de la asignatura de grupos de aprendizaje, de manera que los integrantes del grupo realice actividades de manera independiente a partir de elaborar un antología y presentar un coloquio dentro de la universidad.
- Elaborar una antología en la cual se agrupan escritos de diversos autores sobre el tema de grupos de aprendizajes, así como artículos que permiten clarificar la intención e ideas centrales del tema, motivando al lector a introducirlo a la temática.
- Analizar el conocimiento de las diversas interpretaciones especializadas con respecto al tema, buscando que el lector realice su opinión personal y propia conclusión.
- Presentar un coloquio en el cual se expongan algunos temas que se presentan dentro de esta antología, así como técnicas que permitan reforzar el contenido.
- Aplicar diversas técnicas grupales que coadyuven a la formación de docentes en el manejo de grupos de aprendizajes.

El uso de los recursos en línea surge de la necesidad de mantener al grupo comunicado a pesar de las dificultades externas que impidieron el compartir un espacio físico. Pero además responde a exigencias del mundo actual, ya que la sociedad del conocimiento exige en este sentido el dominio y aprovechamiento de tecnologías de la información y la comunicación, al respecto la OCDE señala: (DGESPE, 2011)

“Entre las competencias clave más representativas para afrontar los problemas y retos de las sociedades del conocimiento las siguientes:

- ☐ Usar herramientas de manera interactiva: Habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías.
- ☐ Interactuar con grupos heterogéneos: habilidades para relacionarse con otros, trabajo en equipo, manejar y resolver conflictos.
- ☐ Actuar de manera autónoma: habilidades para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.”

Es viable subrayar el potencial que los grupos de aprendizaje tienen para generar y desarrollar estas competencias en los miembros que los componen.



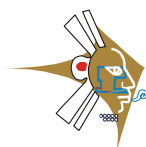
Antología

Como parte de las actividades propuestas para la difusión y conocimiento de información respecto a grupos de aprendizaje se decidió la creación de una antología con textos que incluyeran esta temática, como una herramienta didáctica para apoyar la asignatura.

Así el grupo de aprendizaje se dedicó a recopilar textos bibliográficos y hemerográficos para la conformación de la misma; asimismo elaboraron una tabla de contenido para la organización de la antología y así facilitar la clasificación de los textos a partir de su contenido diseñó un plan de acción, que consistió en:

- Organizar al grupo para asignar roles y tareas.
- Designar artículos a los diferentes integrantes del grupo.
- Revisión personal y detallada del documento.
- Transcripción de textos, siguiendo un formato unificado por el grupo.
- Clasificación de materiales para definir unidades temáticas.
- Redacción de objetivos de la antología.
- Redacción de objetivos por unidad temática.
- Unificar criterios para la elaboración de una síntesis por capítulo.
- Diseño de actividades para procesar información de las unidades y evaluar el aprendizaje logrado.
- Registro de referencias acorde a las normas de la APA.
- Elaboración de un glosario.
- Selección de técnicas de dinámica de grupos para la revisión de los diferentes indicadores de la dinámica del grupo.

La puesta en marcha de este plan permitió que se lograra el establecimiento de los objetivos de aprendizaje de la antología, los cuales se organizaron en un objetivo general para el lector y objetivos específicos para cada unidad temática. En este sentido, también se obtuvo la formación del índice temático a partir de un orden coherente, para facilitar la comprensión del tema. Así en un primer momento, se propone la realización de una introducción y la presentación de aquellos textos que hablan del origen y desarrollo de los grupos de aprendizaje (definición, fundamentos teóricos y clasificación), posteriormente se presentan aquellos textos que argumentan sobre los grupos de aprendizaje con un enfoque operativo (ya que son el eje



rector del trabajo de estos grupos), en un tercer momento se presentan textos que exponen la experiencia de otros grupos de aprendizaje, finalmente se propone la realización de un apéndice en el cual se enlistan técnicas concretas para trabajar la dinámica y los momentos de los grupos de aprendizaje.

De las acciones propuestas, hasta el momento se cuenta con la transcripción prácticamente de todos los materiales y el diseño de técnicas en un archivo digital, quedando pendientes por resolver el glosario y el diseño de actividades grupales para el procesamiento de la información contenida en las unidades temáticas y estrategias de autoevaluación para que los usuarios observen su aprendizaje al término de las mismas. Asimismo se tiene contemplado integrar las referencias utilizadas para la antología y otras que se le sugieran al lector para que pueda profundizar en el tópico que le interese.

Conclusiones

La presentando en este documento se comprende como una propuesta compleja, que demanda los intereses y el trabajo de todos los involucrados. Desde esta perspectiva, a continuación se exponen una serie de retos que habrán de afrontarse para la realización de esta propuesta en la Universidad del Valle de México:

Sistema modular. Dadas las características de la población escolar de la Universidad los contenidos temáticos se cursan en módulos de 5 semanas cada asignatura, por lo que la integración, consolidación y seguimiento de los grupos de aprendizaje se da en las cinco semanas en las que los alumnos tomen la materia.

Permanencia de los miembros del grupo. Lograr que los alumnos del posgrado estén interesados en colaborar con el proyecto, aún después de cursar la asignatura, ya que vendrán nuevas asignaturas y responsabilidades aunadas a la vida profesional y personal de los alumnos.

Distribución de roles. Una de las principales características de nuestro grupo de aprendizaje, es el dinamismo, que estará representando en el constante cambio de integrantes, por lo que la asignación y responsabilidad de roles será compleja al tener constante cambio de integrantes.

Generar y aplicar rutas de investigación. Uno de los principales retos a los que se enfrentará el grupo de aprendizaje es adecuarse a la estructura curricular actual del plan de estudios de la maestría en educación, para que en tanto que la Universidad cubre los requerimientos propios de institución privada, simultáneamente promueva y favorezca la elaboración de un proyecto de investigación a lo largo del curso del posgrado, teniendo cuenta los



intereses del alumno, las aportaciones teórico-prácticas de cada asignatura, así como el establecimiento de una ruta crítica en la que se asignen responsabilidades y aportaciones de cada asignatura.

Involucrar y capacitar docentes: otra labor compleja, será involucrar al personal académico y docente de la Universidad del Valle de México, tanto en el modelo teórico-práctico de grupos de aprendizaje, como en los procedimientos y funciones de cada asignatura, la capacidad de identificar los intereses profesionales con los que se pueden realizar investigaciones y propuestas de trabajo prácticas de índole pedagógico, así como conocer las aportaciones de su asignatura al proyecto de cada alumno.

Valorar repercusiones para la UVM. Es importante difundir este modelo de trabajo pedagógico ante al interior como al exterior de la Universidad, concientizar al personal directivo de las repercusiones de este proyecto, tanto al generar la línea de investigación, como a nivel de demanda del posgrado entre los docentes de la comunidad.

Aunque el modelo de grupos de aprendizaje y grupos operativos es un constructo teórico del siglo XX, es una valiosa herramienta de trabajo para los especialistas de la educación, no sólo porque facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, si no porque al interior del grupo se pueden alcanzar beneficios significativos.

A partir de los grupos de aprendizaje; el aprendizaje se da entre coetáneos, ya que el coordinador, acompaña en un proceso que atraviesa por diferentes momentos y situaciones, coadyuvando a la realización de la tarea detectando obstáculos y atendiéndolos para el logro de un grupo efectivo, lo cual redundará en que los alumnos se perciban a sí mismos con un alto grado de independencia y de habilidades en la dinámica grupal que les facilite desempeñarse a lo largo de la vida en los diferentes contextos.

La realización de este documento invita a reflexionar sobre la importancia al diseñar los planes y programas de estudio, así como la relevancia de la seleccionar técnicas de dinámicas de grupo para alcanzar el logro de los objetivos propuestos no sólo a nivel de aprendizaje cognitivo y conceptuales, también en el logro de aprendizajes actitudinales y de valores.

Al llevar a la práctica esta propuesta innovadora se obtendrá como resultados egresados familiarizados con la investigación y la creación de proyectos aplicables y sustentables, principalmente centrados en el uso de la tecnología del siglo XXI, lo que generará alumnos mejor preparados y por ende egresados competitivos.

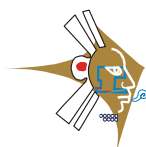
El trabajo realizado a lo largo de algunos meses, invita no sólo a reflexionar y valorar lo realizado hasta ahora si no a invitar a otros a considerar esta propuesta como una situación digna



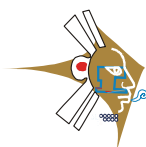
de tomarse en cuenta no sólo al interior de la UVM, si no en cada acto pedagógico, ya es tiempo de retomar y valorar la vida en y para la sociedad.

Referencias

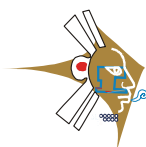
- Altamirano, T. R., Cano, O. P., Jiménez, M. M., y Sánchez, M. M. (2002). Los grupos de auto-aprendizaje a través de la investigación y de las nuevas tecnologías. El Proyecto SoLiLL en Granada. En Bru Ronda, C. (Ed.). *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Recuperado el 17 de julio de: <http://www.udlap.mx/promueve/ciedd/CR/ensenanza/GRUPOSDEAPRENDIZAJE.pdf>
- Bauleo, A. (2006) *Propuesta Grupal*. México: Plaza y Valdez.
- Bleger, J. (2009) *Temas de psicología. Entrevista y grupos*. Buenos, Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Chehaybar, E. (1994). Elementos para una fundamentación teórico práctica del proceso de aprendizaje grupal. *Perfiles educativos*. Enero-marzo, número 63, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206306.pdf>
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación*. Argentina: Lumen Hvmanitas.
- Durkheim, E. (2000). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, R. (2005) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Constructivismo social*. México: Trillas.
- González, J., Monroy, A., y Kupferman, E. (1999). *Dinámica de Grupos*. México: Pax.
- Jhonson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- JMEDUCATODOS (2010, 13 de septiembre),. *Jornadas de Capacitación a Facilitadores Voluntarios de los Grupos de Aprendizaje CDF-EDUCATODOS*. Mensaje dirigido a <http://www.comunidadcdf.org/>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima* (M. Espíndola y C. Alfaro, Trads.). New York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press.
- López, N. (2007). *Dinamización de grupos de aprendizaje. Facultad de Ciencias Geológicas, asignatura de Paleontología de Vertebrados* [Archivo de datos]. Disponible en el sitio web del Grupo de



- Innovación Educativa,
http://www.aldebaran8.com/gie/nuevasexperiencias/Nieveslopez_2008.pdf
- Martínez-Salanova, E. (s.f.). Grupos operativos en la formación. Mensaje dirigido a <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0041gruposoperativos.htm>
- Miagostovich, M. (2004). *Los grupos de aprendizaje de gestión forestal: capacitación de los usuarios de los bosques para las prácticas silviculturales al servicio de las necesidades locales* [Archivo de datos]. Disponible en el sitio de la Food and Agriculture Organization of the United Nations, <http://www.fao.org/docrep/007/y5382s/y5382s12.htm>
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Rivière, E. (1997). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Robbins, S. (2004) *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Roe, D. y Elliott, J. (2005). *Grupo de Aprendizaje sobre Pobreza y conservación. Estructura y actividades propuestas*. London, International Institute for Environment and Development (IIED). Recuperado el 01 de noviembre de 2010 de: [http://www.povertyandconservation.info/docs/200509-Structure\(Roe-Elliott\)-es.pdf](http://www.povertyandconservation.info/docs/200509-Structure(Roe-Elliott)-es.pdf)
- Romero, C. R. (2005, agosto). *Pensamiento sistémico y conducción de grupos de enseñanza-aprendizaje*. Documento presentado en el Ier Congreso Institucional de Investigación, México.
- Salinas, J. (1998, octubre). *Redes y educación: Tendencias en educación flexible y a distancia*. . Documento presentado en el II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación, Oviedo.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad [Versión Electrónica], *Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*, 1 (1), 1-7. Recuperado el 11 de julio de 2011, http://www.revistahuellas.es/pdf/5_Los%20sentidos%20de%20lo%20grupal.pdf
- Subsecretaria de Educación Superior. México. (2011). *Reforma curricular de la educación normal, documento base para la consulta nacional, 2011* [Archivo de datos]. Disponible en el sitio web de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>



- Tirado, M. R., Aguaded, G. J. y Méndez, G. J. (2009). Interacciones en grupos de aprendizaje on line [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 1-17. Recuperado el 14 de julio de 2011, de <http://www.ricoei.org/deloslectores/2788.pdf>
- Ubaldo, P. S. (2009). *Modelo Andragógico: Fundamentos*. México: Universidad del Valle de México.
- Universidad del Valle de México (2009). *Documento preliminar: Plan de Desarrollo Institucional UVM 2010-2015*. Recuperado el 27 de julio de 2011, del sitio web de la Universidad del Valle de México: http://www.roma.uvmnet.edu/downloads/PlanDesII0_15.pdf
- Universidad del Valle de México (2011a) *Perfil de Ingreso*. México. http://www.tampico.uvmnet.edu/posgrado/cie_edu.asp
- Universidad del Valle de México (2011b) *Perfil de Egreso*. México. <http://www.hispano.uvmnet.edu/posgrado/educacion.asp>
- Zarzar Ch. C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Revista Perfiles Educativos*. México, CISE - UNAM, 1ª época, Núm. 9, 14 – 36.
- Zarzar Ch. C. (1999). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zarzar Ch. C. (2000). *La didáctica grupal*. México: Progreso.





Diseño curricular por competencias y ciclos propedéuticos en Programas de Ingeniería: Una experiencia significativa

[REGRESAR](#)

*Yesid Aurelio Bonilla Marín **

Resumen

La ponencia está enfocada en la experiencia vivida durante los años 2008 y 2009 en el desarrollo del proyecto de resignificación de un programa de ciclo de formación tecnológica tradicional a un programa de nivel universitario por ciclos propedéuticos tomando como base las políticas impartidas para programas de ingeniería y de administración por ciclos propedéuticos emanadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Los resultados esperados eran como primera medida el entendimiento de los conceptos de formación tradicional a otro en donde el enfoque pedagógico y didáctico es diferente, igualmente el otro objetivo se centraba en un diseño curricular claro y coherente con la política nacional sin perder la esencia y la filosofía de formación de nuestra institución con el propósito final de obtener el registro calificado. En su momento, en Colombia, no existían programas académicos de educación superior diseñados con esquemas de formación propedéutica por lo que generó mucha controversia a nivel nacional; sin embargo, la Facultad de Tecnologías siguió el proceso de transformación involucrando a egresados, estudiantes, docentes y sector empresarial relacionados todos con el área de la topografía logrando como resultado un programa académico nuevo en el área de la Geomática que en Colombia no existe en el nivel de pregrado, por lo tanto, se procedió a rediseñar el programa de Tecnología en Topografía convirtiéndose en el programa de Ingeniería por ciclos propedéuticos con las siguientes titulaciones: Técnico Profesional en Levantamientos de Superficies Terrestres, Tecnólogo en Topografía e Ingeniero Geomático.

Palabras clave: Geomática, Ciclos Propedéuticos, Registro Calificado.

Abstract

The postulate is focused on the experience lived during the years 2008 and 2009 in the development of the project of re-meaning of a program of cycle from technological traditional formation to a program of

* Yesid Aurelio Bonilla Marín. Universidad del Tolima – Colombia. Correo electrónico: ybonilla@ut.edu.co

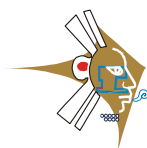
university level for propedeutic cycles taking like base the politicians given for programs of engineering and of administration by propedeutic cycles emitted by the National Ministry Of Education of Colombia. The hoped-for results were like first measure the understanding of the concepts of traditional formation to another one where the pedagogic and didactic focus is different, equally the other objective focused on a curricular definite and coherent design with the internal policy without losing the essence and the philosophy of formation of our institution with the final purpose to obtain the qualified record. In his moment, in Colombia, academic programs of higher education designed with schemata of propedeutic formation so that he generated a lot of controversy at a national scale did not exist; However, Tecnologías's Faculty obeyed the transformation process implicating graduates, students, teachers and business sector once the area of topography achieving as a result an academic new program of the Geomatic area was related to all that in Colombia you do not exist in the level of pre-degree, therefore, it was proceeded to redesign Tecnología's program in surveyor becoming the program of engineering for propedeutic cycles with the following awardings of title: Professional Technician in Uprisings of Terrestrial Surfaces, Technologist in Topography and Geomatic Engineer.

Key words: Geomatic, Propaedeutics Cycles, Qualified Record.

Introducción

La Facultad de Tecnologías de la Universidad del Tolima fue creada en el año de 1951 con el nombre de Escuela de Cultura y Bellas Artes, en el año de 1961, la Escuela cambia su denominación por Instituto Politécnico Superior administrando cuatro escuelas a saber: Escuela de Topografía, Escuela de Auxiliares de Enfermería, Escuela de Artes Aplicadas y Escuela de Técnicas; hacia el año de 1982, el Instituto Politécnico Superior cambia su denominación por el de Facultad de Tecnologías, nombre que hoy aún conserva, administrando dos programas de ciclo tecnológico como Tecnología en Dibujo Arquitectónico y de Ingeniería, Tecnología en Topografía y el programa de Arquitectura de ciclo universitario.

En el año de 2008, las directivas de la Facultad tomaron la decisión de reorientar los objetivos del programa Tecnología en Topografía acorde con las nuevas tendencias académicas y necesidades laborales del contexto nacional e internacional tomando como referencia las perspectivas innovadoras globales en el área de la topografía y la agrimensura, enfocándose el programa de Tecnología en Topografía hacia una nueva área denominada Geomática; la Geomática, es un término moderno acuñado al ejercicio de las ciencias de base como la topografía, cartografía, catastro involucradas con la tecnología para el



conocimiento del territorio tales como la teledetección, Sistemas de Información Geográfica (SIG), entre otros.

En Colombia la formación en el área de la Geomática se oferta en el nivel de postgrado como especialización y maestría, por lo tanto, el programa de Tecnología en Topografía se transformaría en Ingeniería Geomática por ciclos propedéuticos en el nivel de pregrado brindando la oportunidad de formación por ciclos a la población estudiantil de la región, dando respuesta a las nuevas tendencias educativas que demanda el Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 749 de 2002 en donde se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación Técnica, Tecnológica y Universitaria permitiéndose que los programas de educación superior tengan la oportunidad de replantear sus programas académicos.

Desarrollo del Proyecto

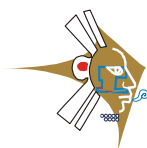
Inicialmente, en el año de 2008 el panorama académico nacional marcaba una revolución en el diseño de programas académicos que contenían estructuras curriculares y modelos pedagógicos innovadores tendientes al reconocimiento de los conocimientos y experiencias adquiridas en las diversas modalidades de educación reconocidas por el sistema educativo nacional tales como la educación formal, educación no formal ahora llamado educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal adquirida principalmente mediante los medios de comunicación masivos. Desde esta óptica, se pensó en vincular al proceso formativo a un grueso grupo de profesionales empíricos que han derivado su sustento de las actividades relacionadas con la topografía ocupando el cargo de Cadeneros quienes son los encargados de marcar los puntos de referencia de localización en el terreno, abrir senderos, apoyar al topógrafo con el manejo de instrumentos básicos para la toma de medidas y puntos espaciales tales como el jalón, cinta métrica entre otros instrumentos.

Estos profesionales, con la experiencia adquirida durante sus años de trabajo tienen un conocimiento profundo y netamente práctico en el desarrollo de las actividades que ejerce un topógrafo e incluso en muchas ocasiones son ellos quienes realizan estas labores apoyados de equipos de última generación cuando el topógrafo titulado no se encuentra en el área de operación; desde otro ángulo, se observó que los topógrafos titulados cuando se desplazan a regiones apartadas de los cascos urbanos contratan personal de apoyo en los municipios o veredas más cercanas al sitio del trabajo con el objeto de ocupar habitantes de la zona quienes son los conocedores de las características y secretos que tiene la montaña o



la espesa selva. Esta situación, puso en evidencia que en la mayoría de las ocasiones este personal no tenía la experiencia básica para la ejecución de dichas actividades, por lo tanto, el topógrafo asume el rol de instructor durante el desarrollo de las tareas y en muchos casos se generaban errores y pérdidas de tiempo exageradas debido a que se jugaban dos papeles simultáneos, el de topógrafo y el de instructor; igualmente, se observó que estos procedimientos generan una fuente de ingresos a esas comunidades aisladas de las posibilidades de obtener recursos diferentes a la agricultura o en el peor de los casos de integrar grupos armados insurgentes incrementando el conflicto social y armado que vive nuestro país.

Revisando el estado actual del programa, se interpretó el diagnóstico hecho al plan de estudios y a todos sus componentes, encontrando que existen problemas en la nivelación académica de los estudiantes que ingresan a cursar el primer semestre debido a que su preparación para la universidad es deficiente específicamente en las ciencias básicas (matemáticas y física), se encuentra un pensum académico congestionado y rígido (ver figura 1) en donde una asignatura es prerrequisito de tres, las habilidades de comunicación oral y escrita de los estudiantes son deficientes, algunos contenidos temáticos son repetidos e impertinentes por el escaso control a las asignaturas y a los docentes que las orientan, el programa posee un gabinete dotado de equipos de última generación con el agravante que los docentes de tiempo completo están próximos a cumplir su tiempo de jubilación y no se encuentran actualizados para el manejo de estas herramientas y finalmente a pesar de este diagnóstico hay escases de tecnólogos egresados de la facultad que ocupen un puesto de trabajo en el mercado global debido a que los principales empleadores son las empresas relacionadas con la explotación minera tales como el carbón y el petróleo.



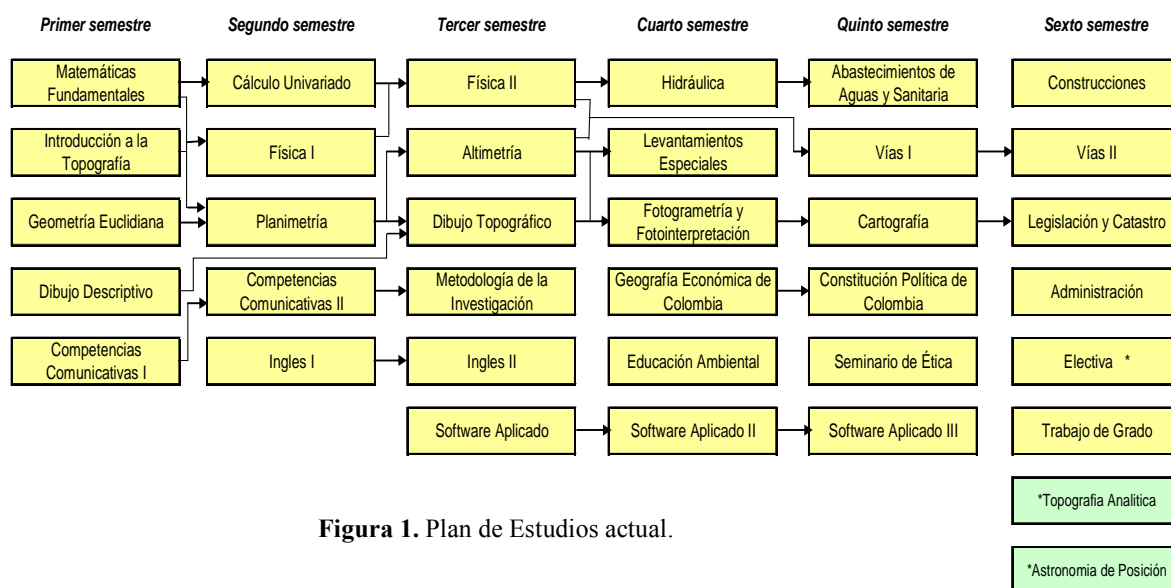
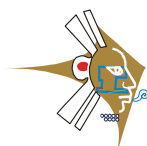


Figura 1. Plan de Estudios actual.

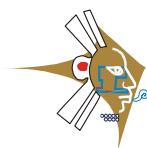
Se analizó también la dimensión académica universitaria y su impacto social que llevaría esta reforma a la sociedad, visualizándolo desde el reconocimiento de los nuevos profesionales por parte del sector productivo en cuanto a que el Tecnólogo en Topografía posee un amplio reconocimiento de sus funciones y capacidades en el terreno; esta connotación, llevó a realizar reuniones con la comunidad académica de la Facultad (Estudiantes y Docentes), de instituciones de educación superior que ofrecen programas similares con el propósito de socializar la propuesta y que a su vez cada sector aportara información valiosa que alimentara el proyecto. En respuesta a ello, se encontró resistencia en algún sector académico por parte de los docentes y egresados ya que veían en esta propuesta una amenaza para el libre ejercicio de su profesión expresándolo en términos de pérdida de identidad, desconocimiento y posterior aislamiento de los consejos profesionales legalmente instituidos como también presentaron argumentos con tintes políticos.

Paralelo a esta dinámica, se realizó un diagnóstico laboral vinculando al sector productivo quienes aportaron las expectativas que tienen con respecto al nuevo egresado de la Facultad de Tecnologías encontrando que el mercado requiere de un profesional con la capacidad de seleccionar, comunicar y compartir información, siendo eficaces y eficientes, que posean un saber técnico específico y que finalmente sean personas con iniciativa llevando de forma inherente la capacidad de resolver situaciones especiales sin que afecte su integridad emocional y la de quienes le rodean. Con este fundamental acercamiento, se encontró que internacionalmente el topógrafo o agrimensor es reconocido



por sus importantes aportes en el desarrollo no solo de la infraestructura de un país sino de su desarrollo rural puesto que son ellos quienes han medido centímetro a centímetro la geografía de un país para brindarle una mejor calidad de vida a todos sus habitantes, pero a su vez, se detectó que en países desarrollados las ofertas académicas relacionadas con la topografía cambiaron de norte, orientándolos hacia la Geomática en donde sus actividades están estrechamente relacionadas con la geografía, cartografía, geodesia, catastro, fotogrametría, medio ambiente y con la utilización de herramientas satelitales de última generación. Con base en la información recolectada durante este tiempo, se inició en firme el diseño curricular del nuevo programa académico tomando como una decisión final la estructuración del nuevo programa por ciclos propedéuticos brindando la oportunidad a jóvenes estudiantes que buscan una formación superior en corto tiempo para su rápida vinculación al mercado laboral, como también, esta estructura curricular le ofrece al estudiante la oportunidad de detectar oportunamente los objetivos y alcances propuestos en el plan de estudios para así tomar decisiones de continuar o cambiarse de programa en caso de que este no colme sus expectativas.

El primer paso que se realizó fue la identificación de las funciones que desarrollará el futuro egresado y que a su vez determina los alcances que este tiene, por lo tanto, estas funciones se clasificaron por su nivel de complejidad visualizando claramente los ciclos de formación que contendría el nuevo plan de estudios y su respectiva denominación a saber: Técnico Profesional en Topografía, Tecnólogo en Gestión de Sistemas Catastrales e Ingeniero Geomático; después de obtener esta información se procedió a diseñar las competencias por cada ciclo de formación conforme a las áreas de formación previstas en el Decreto 749 de 2002 y el acuerdo 018 de 2003 emanado por el Consejo Académico de la Universidad del Tolima. Teniendo definidas las funciones y las competencias, se procedió a determinar las capacidades necesarias que se querían desarrollar en los estudiantes por cada área de formación con el propósito de entregarle a la sociedad un profesional contextualizado con su entorno, con las capacidades definidas se construye una matriz de empleo-competencia que pretende identificar la relevancia que tienen las capacidades con respecto a las tareas y a su vez se esbozan las temáticas a desarrollar dentro de las asignaturas o módulos de formación. Seguido de lo anterior, se desarrolla la matriz de criterios de desempeño, que define con una visión general los contenidos temáticos que deberán contener las asignaturas dándole una respuesta concreta a las competencias que se desean desarrollar como a su vez se evita la repetición de contenidos entre asignaturas y la orientación de temáticas desarticuladas con el contexto académico y laboral.



Teniendo definida la estructura temática de las asignaturas o módulos, se continúa el ejercicio con el diseño de la evaluación que permitirá juzgar o valorar las evidencias requeridas para el cumplimiento de las metas trazadas como son el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para un desempeño óptimo en el contexto laboral.

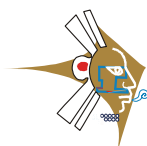
A continuación se presentan algunas tablas con los ejercicios realizados para entender el procedimiento llevado a cabo en el proyecto denominado Resignificación del programa Tecnología en Topografía en Ingeniería Geomática por ciclos propedéuticos:

FUNCIÓN	ACTIVIDAD	TAREA
Levantamiento topográfico de un lote en el área urbana de un municipio de Colombia para el diseño de un proyecto arquitectónico y/o de obra civil.	Realizar mediciones de la superficie terrestre	Organizar el plan de actividades.
		Alistar el equipo necesario para la actividad.
		Calibrar el equipo a utilizar en campo.
		Tomar mediciones planimétricas y altimétricas de la superficie terrestre.
		Replantear puntos en la superficie terrestre.
	Generar las carteras de campo y de oficina	Transcribir los datos a las carteras de campo.
		Realizar el croquis de los levantamientos que indiquen secuencia de puntos.
		Organizar los datos recolectados en terreno en las carteras.
		Entregar las carteras de campo para correspondiente revisión y digitalización.

Tabla No. 1. Matriz Funcional

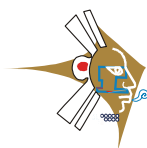
AREA	VERBO	ENUNCIADO	CRITERIO DE EXITO
Básica	Aplicar	Las herramientas tecnológicas propias de la profesión al desarrollo de sus funciones	Acorde con las normas técnicas
Humanística	Construir	Su proyecto de vida a partir de valores éticos y con responsabilidad social con el propósito de	Mejorar su calidad de vida y contribuir al desarrollo económico y social de la región
Específica	Realizar	Mediciones de superficie terrestre utilizando equipos de última generación	Acorde con los protocolos vigentes garantizando la confiabilidad de la información

Tabla No. 2. Matriz estructura redacción de Competencias.



ACTIVIDAD	TAREAS	ÁREAS DE FORMACIÓN		
		Área de Formación Genérica Capacidad	Área de Formación Básica Capacidad	Área de Formación Específica Capacidad
		Ser capaz de construir su proyecto de vida a partir de valores éticos y con responsabilidad social con el propósito de mejorar su calidad de vida y contribuir al desarrollo económico y social de la región	Ser capaz de aplicar las herramientas tecnológicas propias de la profesión al desarrollo de sus funciones acorde con las normas técnicas	Ser capaz de realizar mediciones de superficie terrestre utilizando equipos de última generación acorde con los protocolos vigentes garantizando la confiabilidad de la información
Realizar mediciones de la superficie terrestre	Organizar el plan de actividades.	X		
	Alistar el equipo necesario para la actividad.		X	
	Calibrar el equipo a utilizar en campo.		P	
	Tomar mediciones planimétricas y altimétricas de la superficie terrestre.		X	X
	Replantear puntos en la superficie terrestre.	X	X	X

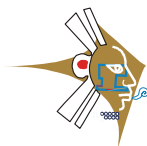
Tabla No. 3: Matriz Empleo-Competencia



AREA DE FORMACIÓN	DOMINIO DE COMPETENCIA (Función)	Unidad de Competencia: (Actividad) Realizar mediciones de la superficie terrestre.	
Específica	Levantamiento topográfico de un lote en el área urbana de un municipio de Colombia para el diseño de un proyecto arquitectónico y/o de obra civil.	Criterios de Desempeño(Tareas)	Rango de Aplicación
		<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el plan de actividades. • Alistar el equipo necesario para la actividad. • Calibrar el equipo a utilizar en campo. • Tomar mediciones planimétricas y altimétricas de la superficie terrestre. • Replantear puntos en la superficie terrestre. 	Entorno Rural. Entorno Urbano.
		Saberes Esenciales	Evidencias Requeridas
		<u>Saber Conocer:</u> Cartografía, Topografía, Primeros Auxilios y Seguridad Industrial, Cultura Física, Expresión Oral y Escrita. <u>Saber Hacer:</u> Interpretar las condiciones físicas y ambientales del terreno, desarrollar deportes como natación y atletismo, determinar y garantizar las necesidades logísticas para la ejecución de las actividades. <u>Saber Ser:</u> Disciplinado, Creativo, Responsable y Comprometido.	1. Evaluaciones. 2. Pruebas Físicas

Tabla No. 4: Matriz Criterios de Desempeño.

Finalmente se presenta a continuación el plan de estudios propuesto para ofertar el programa de Ingeniería Geomática por ciclos propedéuticos en la Universidad del Tolima:

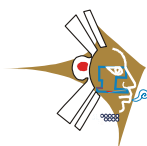


Técnico Profesional en Levantamiento de Superficies Terrestres

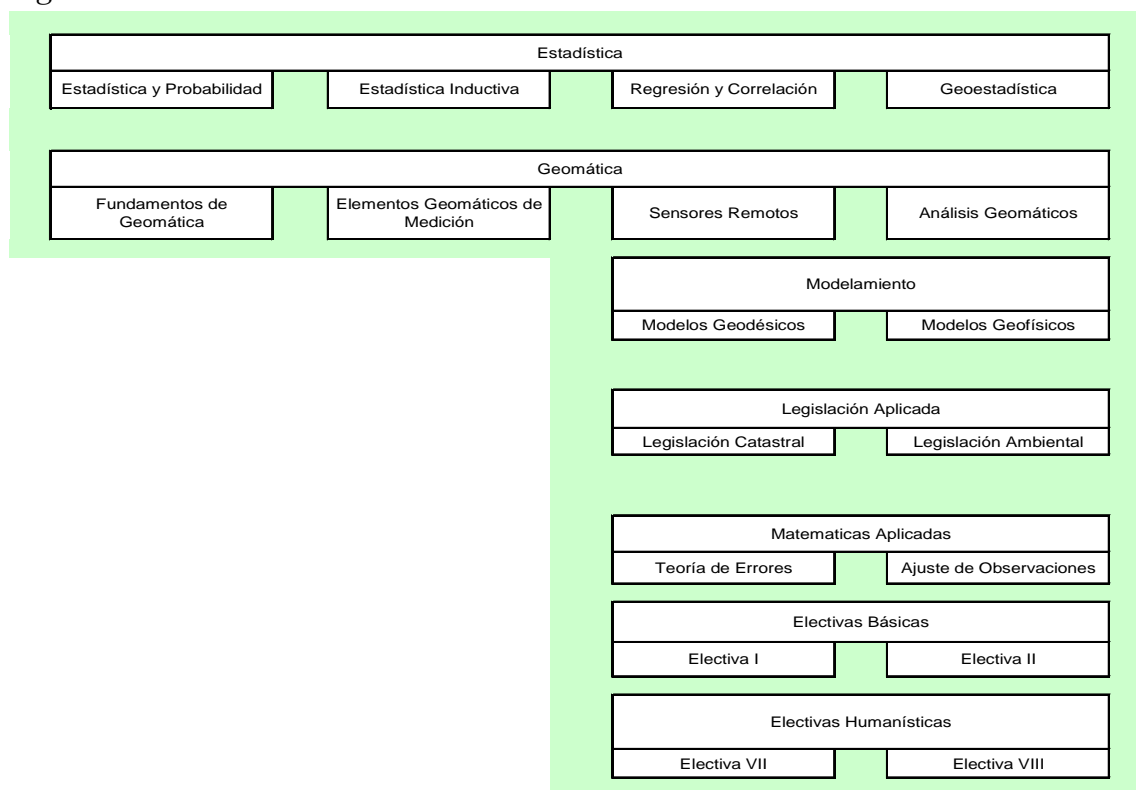
Topografía Aplicada			
Topografía I (Planimetría)	Topografía II (Altimetría)	Topografía III (Gps, Est Total)	Topografía IV (Software Aplicado)
Matemáticas Fundamentales		Física	
Matemáticas I (Cálculo Diferencial)	Matemáticas II (Trigonometría, Análisis Matemático)	Física I	Física II
Geometría			
Geometría Descriptiva	Geometría Euclidiana		
Acondicionamiento Físico		Calidad de Vida y Ambiental	
Deportes I	Deportes II	Primeros Auxilios	Seguridad Industrial
Comunicación Oral y Escrita		Medio Ambiente	
Comp. Comunicativas	Metodología de Inv.	Medio Ambiente	Sistemas Ecológicos
Inglés			
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
		Desarrollo Humano	
		Proyecto de Vida	Inteligencia Empresarial

Tecnólogo en Topografía

Proceso Administrativo y Organizacional			
Proceso Administrativo	Gestión de Recursos	Gestión del Talento	Servicio al Cliente
Topografía		Sistema de Información Geográfica	
Planimetría	Altimetría	Bases de Datos	Cartografía Digital
Catastro			
Sistema de Información del		Control del Procesos en	
Matemáticas Aplicadas			
Cálculo Univariado		Calculo Multivariado	
Electivas Generales			
Electiva I		Electiva II	
Medio Ambiente			
Meteorología y		Recursos Naturales	

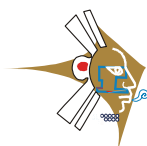


Ingeniero Geomático



Bibliografía

- Arango, L. (2005). La Formación Por Ciclos Propedéuticos, caso: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia.
- Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (1996). Actualización y Modernización Curricular en Ingeniería Eléctrica y Electrónica.
- Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (2007). Pronunciamiento sobre la formación de ingenieros por ciclos propedéuticos.
- Colonia, G. (2007) Formación basada en competencias, guía pedagógica. INTEP.
- Documento Reforma Curricular Programa de Tecnología en Topografía, Facultad de Tecnologías (2008). Universidad del Tolima.



- Ianfrancesco, G. (2004). Currículo y plan de estudios. Estructura y Pensamiento. Editorial Delfín.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006-2008) Serie Guías Nos. 21, 22, 28, 29 y 32.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007) Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Proyecto Alfa Tuning - América Latina (2006, Abril). Carreras Basadas en Competencias. *Informativo MECESUP. El informativo de la Educación Superior No. 325*. Recuperado en Abril de 2006 de <http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi=20060413101042&idele=20030503142401>
- Tobón, S. (2006). Competencias en la educación superior. *Políticas hacia la calidad*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Ecoe Ediciones.





Proyecto Aula y la Investigación

[REGRESAR](#)

*Autores**

Esperanza Álvarez Herrera

Susana Pérez Lira

Lucero Villeda

Víctor Manuel Ríos Salvador

Resumen

La divulgación de la ciencia tiene suma importancia ya que esta se debe difundir con frecuencia desde el nivel medio superior estableciendo las bases fundamentales para que el alumno participe y pueda acceder a la investigación de diversos tipos y estilos así como crear ambientes de aprendizaje; es función del maestro ayudarlo en el andamiaje de la ciencia, en la actualidad con el proyecto aula se le debe motivar ya que por medio de estos proyectos se apoya tanto el maestro como el alumno, el que todos los alumnos participen en un proyecto así como sus maestros de grupo los asesoren de esta manera como el campo de la investigación tiene más apertura en el nivel medio superior y también se le debe hacer difusión a la ciencia mediante carteles, revistas trípticos, videos en las escuelas. Darle la opción de la simulación y creatividad para salir adelante en lo que se refiere a materias experimentales o sociales que también hay investigaciones de tipo social que permite manejar diversos estilos de investigación es decir hay métodos que nos permiten dilucidar hacia donde o como debemos guiar nuestra investigación e interpretar resultados. De esta manera se deben destacar los proyectos escolares. Es importante promover la investigación en los grupos escolares y promover el proyecto aula ya que este pretende la integración de varias áreas del conocimiento y es interdisciplinario, en la actualidad el sistema educativo debe integrarse como investigación pedagógica y formar parte de nuestra didáctica haciendo énfasis en la formación tecnológica de los alumnos, el trabajo debe encaminarse a

* Esperanza Álvarez Herrera. CECyT No.1 “G.V.V.” peralvarez@gmail.com

Susana Pérez Lira. CECyT No.1 “G.V.V.” Superezli@hotmail.com

Lucero Villeda. CECyT No. “G.V.V.” lvilleda@ipn.mx

Víctor Manuel Ríos Salvador cantervici@gmail.com

la reflexión esta práctica lleva al profesor a reconocer diversas entidades como son; la metodología, teorías, productos, tanto el alumno como el maestro deben comprometerse y promover alternativas de responsabilidad académica como ciudadano

Palabras clave: proyecto, simulación, alumnos, ciencia, difusión.

Abstract

The spreading of science has extreme importance since this is due to spread with more frequency from the superior mean level establishing the fundamental bases so that the student participates and can accede to the investigation of diverse types and styles as well as to create; it is function of the teacher to help it in the scaffolding of science, at the present time with the project classroom one is due to motivate to him since by means of these projects so much leans the teacher as the student the one that all the students participate in a project as well as their teachers of group advise them and this way as the field of the investigation has more opening in the mean level superior and also him is due to make triptychs diffusion to science by means of posters, magazines, videos. Also it is important to give the option him of the simulation and creativity to leave ahead in which it talks about experimental or social matters that also are investigations of social type that allows to handle diverse styles of investigation that is to say, are methods that allow us to explain towards where or as we must guide our investigation and to interpret results. This way the scholastic projects are due to emphasize.

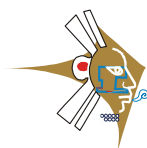
Key words: project, simulation, science.

Introducción

Sin duda la divulgación de la ciencia es una tarea difícil así como la elaboración de proyectos escolares, pero también es función del profesor participar y hacer participar al alumno en proyectos de muy diversas manera para que se involucre , habrá ocasiones que algunos profesores dentro de lo que es proyecto aula se muestren renuentes a participar esto es porque posiblemente no conocen que en si el proyecto aula y los rumores de que “es más trabajo” los hacen hacerse a un lado o desertar; sabemos que no es así y a este trabajo del proyecto aula debemos darle la difusión necesaria y adecuada ya que en lo personal considero que es la base para hacer difusión de la ciencia a nivel medio superior en la vocacional número 1 .

El proyecto de aprendizaje comprende un conjunto de acciones y da lugar a transformar y aportar conocimientos, didácticas aptitudes y habilidades.

Debemos tomar en cuenta los cambios del mundo globalizado, el contexto las nuevas tecnologías posiblemente en nuestro medio no estaremos en el alarido de la moda en

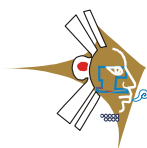


lo que respecto al hacer ciencia o proyectos de investigación pero si debemos y estamos obligados ha hacer ciencia por ser nivel y medio superior en la que se desenvuelve y el área en la que se desenvuelve es físico matemático. Y la difusión lleva a buscar nuevas formas de comunicar, en esta instancia, los temas referidos a ciencia multitudinarios..

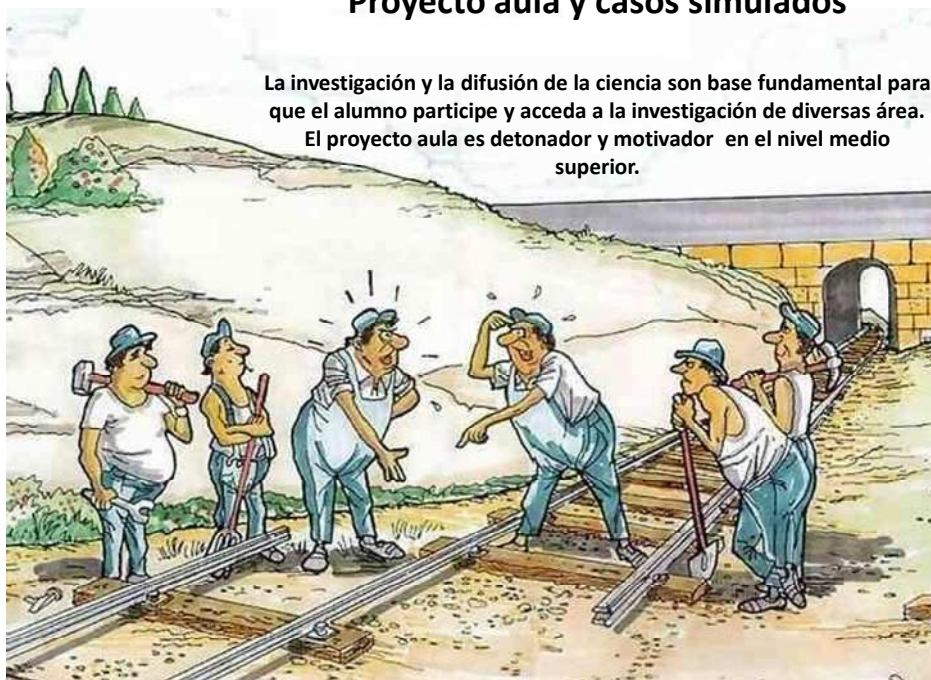
Es importante hacer referencia a la importancia de lo que es la estrategia y esta consiste en “coordinar de manera integral los recursos y capacidades existentes para lograr una posición en la investigación. En este contexto se debe señalar el marco de referencia que se tiene ya que no es lo mismo un contexto en Francia con todos los recursos en investigación, a los medios que se tienen en México y en el contexto educativo sin recursos y que se afectiva, esto es sólo alguna ventaja y desventaja que podría despertarse de ahí que se insiste con el profesor y los alumnos a poner en juego su creatividad, con una buena coordinación interés y propósitos definidos se podrá salir adelante con el proyecto aula.

Sin duda educar para participar en la ciencia y tecnología es una tarea del profesor aprovechando que se está en el aula y no se debe dejar de lado esta oportunidad la difusión y la simulación son pieza clave para promover la investigación en los ámbitos educativos por lo siguiente: la relación entre la ciencia y tecnología, sociedad suele ser interpretada de diversos modos es importante destacar que cada día es evidente la necesidad de la sociedad destacar técnico científicamente razón por la que es importante promoción, y la tarea de la formación de la ciudadanía se debe dirigir hacia el aprendizaje de la participación en proyectos escolares. A continuación se bosquejara la importancia de la simulación que esta consiste en realizar proyectos escolares creando y participando tecno científicamente.

El proyecto aula debe centrarse en estrategias que permitan avances didácticos encaminados a abordar objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje a desarrollar el interés en la investigación y en el trabajo didáctico en esta primera etapa es importante hablar con el grupo o saber dirigirlos a un trabajo común que se factible de supervisar deben considerarse los intereses y necesidades del grupo, también en esta etapa es relevante hacer un sondeo en el grupo para saber que habilidades tienen los alumnos en computación, videos, disposición para hacer trabajos o investigación en si recursos y materiales u otros sugeridos así como equipos de computo y video.



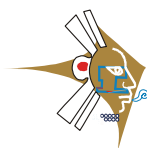
Proyecto aula y casos simulados



Se considera definir conceptos, etapas, elementos, tipos productos, ejemplos y formatos etcétera. Formar equipos para distribuir trabajos y responsabilidades.

Se entiende por simulación la experimentación con un modelo de una hipótesis o un conjunto de hipótesis de trabajo. Es un proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a término experiencias con él con la finalidad de comprender el comportamiento del sistema a evaluar con los límites impuestos dentro del proyecto. La simulación en la enseñanza es importante así como el conocimiento de la temática del objeto de estudio.

Los casos simulados consisten en la unión educativa de controversias públicas relacionadas con la investigación y en la actualidad que tenga implicaciones sociales o ambientales lo que a continuación se dará a conocer es una propuesta educativa llevada a cabo en el Cecyt 1 G.V.V. en la que a partir de una necesidad se plantea supuestos aspectos en los que intervienen actores sociales con ideas, opiniones e intereses diversos. Los participantes de tipo colectivos pueden constituir una red de actores que aparecen en cada uno de los casos simulados pero verídicos. En la estructuración de esta investigación se



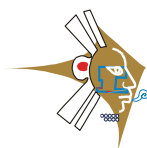
intenta garantizar un equilibrio adecuado de actividades y argumentos a fin de que se lleve en la práctica en el sistema educativo.

Todo tipo de investigación debe arrojar resultados y la simulación tanto en protocolo como en práctica que son valorados por sus resultados a pesar de que estos sean mínimos con esto se puede asumir que se pueden establecer modelos de simulación que llevan a la investigación a diferentes niveles.

La simulación se puede aplicar a diferentes disciplinas, lo común es que se ha venido aplicando en las ingenierías todo esto era complejo ya que se adaptaba a prototipos en la actualidad y para fines didácticos los debemos adaptar para conseguir el interés por el trabajo de investigación que se llevara a cabo en las escuelas como proyecto aula en los Cecyts.

En la investigación científica este aspecto de simulación tiende a ser crucial esto da como resultado que durante la investigación se pueden reducir tiempos de testeo en algunos experimentos o hacer correcciones de los procedimientos metodológicos o prácticos obviamente se debe tener una información documentada de procedimientos de proyecto y simulación ; propuesta del proyecto identificar contexto y objetivos estos deben ser muy específicos para que no se vaya de las manos la investigación o el experimento y definir las propuestas de estudio y que se espera de este proyecto. Formulación o ejecución del modelo en esta etapa de debe definir , construir o organizar y hasta comentar los resultados que se esperan, reunión o colección de datos deseados, verificación o revisión para ver si está funcionando el modelo de simulación la evaluación y verificación son fundamentales ya que nos ayuda a tomar decisiones o a reestructurar el proyecto de estudio. es el paso de la experimentación en esta etapa se debe ser muy cuidadosos ya que se empiezan a manejar datos esto da pie a que se pase a la etapa de interpretación hay que estudiar los datos que arroja esta etapa de simulación, etapa de documentación esta etapa se divide en dos fases la primera se refiere a la documentación técnica la segunda dependiendo de la información se puede realizar un manual, un instructivo u otro documento que permita facilitar o conocer el modelo o proyecto de estudio y permita tener un seguimiento del proyecto de estudio.

Es importante hacer un espacio en este punto ya que debemos estar claro que hay varios tipos de simulación en la ciencia y para diversas áreas en la se explicara a continuación

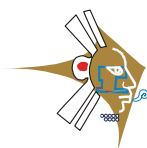


La simulación en la educación consiste en un entrenamiento o preparación y tiende a tener tareas específicas, en un pasado los videos eran usados por maestros para educar a los alumnos en la observación, solucionar problema o jugar un rol este punto se debe aprovechar ya que se le puede instruir al alumno que tome video o que supervise el trabajo asignado y se puede evaluar la enseñanza aprendizaje también ayudara a resolver problemas, habilidades y disposición de los niños y archivo de los profesores o evidencias de aprendizaje.

Metodología

El desarrollo de casos simulados tiene una secuencia de actividades en común. Tras la investigación y documentación de lo que es el desarrollo sustentable destacando la importancia que tienen el reciclaje y el cuidado del medio ambiente en jóvenes de nivel medio superior una vez documentados e informados se organiza al grupo IIM2 de reparten las tareas con el fin de que todos participante se involucre y desarrolle su capacidad interés y creatividad, se les permite las opiniones y bajo un mismo objetivo dirigido por el profesor con la finalidad de no perder la linealidad del proyecto de investigación.

Repartidas las tareas cada equipo se documenta de acuerdo a los requerimientos y argumentos de su tarea a desarrollar. Las simulaciones pretenden ser una alternativa educativa para acercarse al aprendizaje social y participar en las actividades tecnicocientíficas, por la que se debe gran parte a su significado con relevancia social, las situaciones propuestas se analizaron para ser llevadas a cabo son verdaderas en el proceso del aprendizaje significativo la participación es la más apropiada de acuerdo al trabajo y actividades a desarrollar, las simulaciones permite al alumno tener una participación efectiva.



Es función del profesor participar y coordinar de manera integra los recursos y capacidades existentes para logra una posición en la investigación del proyecto aula y la simulación es la pieza clave en los ámbitos educativos.

En la que se dejan entrever el sentido del trabajo, conocimiento del tema capacidades y habilidades para resolver algún problema que se presentan para el manejo de conceptos científicos, para ellos es novedoso y se les debe orientar y asesorar no se les debe dejar solos es decir deben tener una supervisión para que no se salgan del objetivo a lograr ya que hay muchas controversias sociales alrededor de problemas derivados en un investigación.

El diseño simulado contiene lo siguiente:

Investigación teórica documental que surge de la propuesta polémica en una reunión de clase. Detección de habilidades y capacidades así la libertad de participar en el equipo que deseen de acuerdo la confianza y amistad que tengan. Con la finalidad de que el trabajo y los imprevistos que surjan sean resueltos rápidamente: estos mismos serán llamados recursos humanos.

Recursos materiales el necesario para desarrollar la investigación documental y simulación de campo como son computadora, guantes , cubre bocas, mandil, video, bolsa , lentes industriales, C.D. Memoria USB. Hojas blancas, tinta negra y de color.

Documentos elaborados que dan apoyo registro de equipos y tareas a realizar, cronograma que dan apoyo para llevar a cabo la investigación de campo (todo esto da apoyo a la tarea simulada).



Periódicos y revista que por su veracidad dan apoyo a la investigación.

Materiales didácticos que darán apoyo a la actividad.

Los casos simulados consisten en la unión de aspectos educativos relacionados con la investigación que tenga implicaciones sociales o ambientales que surgen de una necesidad, se plantean aspectos supuestos en los que intervienen actores (alumnos) con ideas, opiniones, e intereses diversos.

El proyecto aula en su inicio se definió acerca del programa sustentable y el tema seleccionado fue El reciclaje de basura, se solicitó información documental teórica del sistema sustentable, del manejo de basura y de la importancia del trabajo de equipo, se tuvo una sesión para cuadrar aspectos generales y de organización con el grupo se organizó a maestros para que aportaran su conocimiento en la parte de la materia que les corresponde y como pueden ayudar o incidir en algún punto de la investigación o su punto de vista que les corresponde y otros aspectos del conocimiento todo esto con ayuda del coordinador del grupo-

Se realiza una junta con maestros y alumnos para informar cual será su grado de compromiso y como podrán participar en su materia así como metas y alcances, se distribuye el trabajo de acuerdo a capacidades y habilidades de los jóvenes se elabora el



acta de juntas , un capturista el cual recabara toda información también se elige un suplente con la idea de no perder información , un equipo de encuestas, un equipo de fotografía, un equipo de prensa y propaganda, se hacen equipos para, aluminio, plásticos, archivo, unicel,, cartón, equipo de información teórica, responsable de la calendarización de trabajo y juntas y finalmente un equipo de creatividad, y un supervisor que tome fotografías del equipo correspondiente el trabajo se desarrollo dentro del cecyt 1, esto fue para evitar las excusas o pretextos, tanto de alumnos y profesores de que no se llegue al lugar porque está lejos o por el tiempo o de otra índole todo el trabajo se adapto a tiempo y horario matutino.

Se lleva un orden en el grupo, se propone trabajar el reciclaje de basura, de acuerdo a esta temática los profesores observan en que parte del curso les toca su participación.

Se crea un directorio de correos electrónicos del grupo y maestros esto con la finalidad de mantener la información puntual Se plantea a los integrantes de equipo que al término de su información deberán entregar un informe escrito de la actividad que realizaron con la evidencia mínima de tres fotografías por equipo.

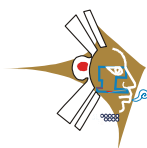
Se lleva una agenda de trabajo para estar al pendiente del trabajo de los alumnos en este caso es necesario tener todo tipo de registro y prueba de trabajo ya que como se integraron cerca de 56 personas había que estar con supervisores de trabajo y para cada uno de ellos la agenda fue muy útil así como el cronograma.

También en esta parte se plantea cual será el aprendizaje logrado las materias que se integraron son; filosofía, historia, expresión oral I, desarrollo de habilidades del pensamiento, desarrollo personal y computación las materias que no se integraron por razones personales fue algebra y orientación.

Desarrollo

Ya documentados y repartidas las tareas con los responsables de cada punto del proyecto aula se realizo un calendario y lista de correos, también se hizo una programación calendarizada (cronograma) para la entrega puntual de tareas asignadas.

El desarrollo del proyecto tuvo como objetivo manejo de basura pero se seleccionaron de manera específica, cartón, vidrio, archivo, ,aluminio y envases de plástico ya que no todos contaban con las facilidades de equipo necesario para su manejo en cuanto a la clasificación de la basura, la experimentación de campo en casos simulados y también



algunos profesores trabajan en el proyecto aula en esta simulación se ponen en práctica diferentes contextos de acuerdo a la actividad que desarrolle la persona o el equipo y se les solicita un informe de la actividad que les toco calendario y horas así como fotografías.

El bosquejo es el siguiente.

Se realizaron distintas actividades recreativas promocionales para incitar a las personas a ver lo benéfico del reciclado de la basura, por que actualmente la contaminación del medio es un gran problema.

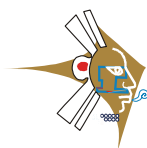


Proyecto aula y casos simulados grupo 1IM2
Área de investigación : Desarrollo sustentable
Tema: reciclaje de basura en el CECyT 1 G.V.V.
Investigación documental del tema y los pasos de la investigación.
Detección de habilidades y capacidades .
Trabajo individual y en equipo.
Recursos materiales
Cronograma de actividades
Recursos materiales

Conforme a la calendarización los equipos estuvieron entregando la información

Se les orientaba cada que fuera necesario y también estaba sujeta a revisión para hacer ajustes en la sesión teórica y de documentación, también se les informaba cuando ya estaba lista su información para que la pudieran subir y la persona responsable de la captura iniciara haciendo la carpeta correspondiente y la respaldara.

También se presentaron cambios de horarios en las tareas o entrega de trabajos asignados porque la dinámica escolar las materias tienen objetivos específicos de enseñanza y también envían a los alumnos a investigación de campo o documental para los requerimientos de su materia, algunos maestros durante la práctica también cambiaron algunos puntos o procedimientos por los compromisos académicos de la escuela.

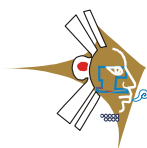




Avance del proyecto aula y simulación así como la difusión de la ciencia lo que se pretende es promover el aprendizaje significativo con la participación de los jóvenes, al desarrollar cada actividad los involucra a tener un seguimiento de su quehacer científico les despierta el interés y creatividad al surgir algún problema o mejorar la actividad designada.

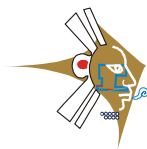
Se plantea a los integrantes de equipo que al término de su información deberán entregar un informe escrito de la actividad que realizaron con la evidencia mínima de tres fotografías por equipo.

La reuniones de cada mes es con la finalidad de ver que avances o dudas hay en el desarrollo del proyecto o algún problema de la simulación.



Resultados obtenidos

Ya que la cantidad de cartón reunida en el cecyt es mínima ya que aunque es un material básicamente que diario vemos y ocupamos el peso de este material es muy ligero es muy poco lo que te pagan por los kilogramos del cartón.



En la siguiente tabla se muestran la cantidad de cartón reunida en cada día de la semana con la relación de cuanto es lo que se paga por kilo.

SEMANA	Kilogramos	Pesos
Lunes	3 kilogramos	3 pesos
Periodos	Kilogramos	pesos
Martes	2 kilogramos	2 pesos
Al mes	44 kilogramos	44 pesos
Miércoles	2 kilogramos	2 pesos
6 meses	264 kilogramos	264 pesos
Jueves	1 kilogramos	1 pesos
Al año	528 kilogramos	528 pesos
Viernes	3 kilogramos	3 pesos
Total	11 kilogramos	11 pesos

Se obtuvo un promedio estimado de un mes a un año tanto en peso como en costo del cartón tomando como base lo que se recolectó en un mes (esto es lo que produce el cecyt 1 en un turno durante un mes lo que se estimó fue a seis meses y un año así como su costo se trabajó de la misma manera con los materiales definidos en la metodología.

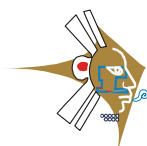
Conclusión

El avance que se tiene con este proyecto y simulación es como sigue.

De acuerdo al orden que llevan los proyectos de investigación

Se tiene en captura del protocolo de investigación conforme al proyecto aula basados en el programa sustentable, en la temática del reciclaje de basura:

Tema, Hipótesis, justificación, objetivos, Metodología de acuerdo al orden de trabajo de campo.



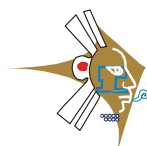
Como vemos en este caso y tratándose un proyecto simulados y con difusión de la ciencia lo que se pretende es promover el aprendizaje significativo con la participación de los alumnos, el desarrollar cada actividad involucra a los jóvenes a tener un seguimiento de su quehacer científico y les despierta el interés ya que llegan con propuestas de cómo mejorar su actividad o como actualizarían lo que ya está establecido, se les pide que modifiquen o apliquen para obtener resultados positivos o alentadores tratando de tomar nota para que manejen las variables que surjan durante el proyecto. Y se entreguen resultados positivos.

Los docentes han participado de manera abreviada y tratan de involucrarse ya que los alumnos les hacen preguntas de cómo hacer o mejorar o que hacer para que su participación se más significativa. Es decir el docente se va involucrando poco a poco y no se puede negar con los muchachos y cada paso que dan los docentes se debe aprovechar a pesar de ser poco aquí también cabe mencionar que algunos docentes hicieron el comentario de que también se dieron a la tarea de actualizar concepto y estrategias de su materia para sacar adelante el proyecto aula .Finalmente se hace una exposición de la investigación y presentar en panel las experiencias de maestros y alumnos con la importancia de la difusión de la ciencia y la elaboración de proyectos y el aspecto de la simulación de campo.

Aplicar los casos simulados en la investigación ayudo a esclarecer la investigación documental, la metodología, las acciones y además trabajar en equipo fue muy enriquecedor ya que los alumnos limaron asperezas convivieron y algunos ayudaron a desarrollar habilidades y capacidades, los maestros se actualizaron y mejoraron su metodología de enseñanza teórico – práctica. Las limitantes administrativas no incidieron de manera negativa en la investigación.

Bibliografía

- Acevedo, J. A.; Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2003): “*Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas*”, en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 2 (2).
- Camacho Álvarez, A. (2003): El contrato del dopaje. *Simulación educativa de un caso CTS sobre la salud y el deporte*, Madrid, OEI [edición digital, ISBN: 84-7666-154-1].
- González Galbarte, J. C. (2003): Ahormada: una controversia urbana. *Simulación educativa de un caso CTS sobre el medio humano*, Madrid, OEI [edición digital en preparación].



Shannon, Robert; Johanes, James D. (1976). *Systems simulation: the art and science*. IEEE Transactions on Systems, and Cybernetics 6(10). pp. 723 – 724.

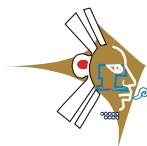
http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=4309432.

Galán, José M.; Izquierdo, Luis R.; Segismundo S.; Santos, José I.; del Olmo, Ricardo; López – Paredes, Adolfo; Edmonds, Bruce (2009).

Errors and Artefacts in Agent-Based Modelling. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation* 12(1). 1.

<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/12/1/1.html>.

Izquierdo, Luis.; Galán, José M.; Santos, José I.; del Olmo, Ricardo (2008). Modelado de sistemas complejos mediante simulación basada en agentes y mediante dinámica de sistemas. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* 16. pp. 85-112.





Practica formativa de los estudiantes de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana en acciones de salud pública y participación comunitaria desde una mirada integral e interdisciplinaria

[REGRESAR](#)

*Autores**

*Sandra Milena Villegas Avila
Edgar Fernando Ardila Ardila*

Resumen

La practica formativa de las estudiantes de fisioterapia de la Institución Universitaria Iberoamericana en salud pública se ha desarrollado teniendo en cuenta los lineamientos internacionales, nacionales y distritales actuales, con una mirada integral basada en acciones transdisciplinarias y transectoriales, que den respuestas integrales a necesidades en el territorio, los determinantes sociales guían y dirigen las caracterizaciones de cada uno de los ciclos vitales de la sociedad, por medio de acciones de promoción de la salud y calidad de vida: como la educación en salud, favorecimiento de entornos saludables, la gestión de políticas públicas saludables, propendiendo por la participación social y acciones de prevención de la enfermedad. Adicionalmente se especificaran la apertura de programas, que partiendo de las necesidades de la comunidad han generado un impacto social importante: como son el programa de cuidadores informales de adulto mayor en situación de discapacidad, ya que son personas que no están siendo reconocidas y están expuestas a factores de riesgo biopsicosociales. Por otro lado está la experiencia en acciones promotoras de salud con

* Sandra Milena Villegas Avila. Corporación Universitaria Iberoamericana (Bogotá – Colombia). Correo electrónico: sm.villegasa@laibero.net
Edgar Fernando Ardila Ardila. Corporación Universitaria Iberoamericana (Bogotá – Colombia). Correo electrónico: ef.ardilaa@laibero.net

niños con discapacidad leve o moderada hasta los 18 años a quienes se les realizan acciones que promuevan acciones psicomotrices y la última experiencia novedosa ha sido la participación de los estudiantes en el desarrollo y formulación de políticas públicas, donde el estudiante desarrolla capacidades de liderazgo, gestión, proyección y reconocimiento de los problemas. Por último se mostrara la experiencia que a lo largo de los años se ha tenido con los demás ciclos vitales.

Palabras clave: Salud Pública, Fisioterapia, Prácticas Formativas.

Abstract

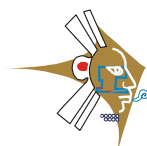
The practical training of physiotherapy students of the Corporación Iberoamericana in public health has been developed taking into account the international guidelines, current national and district with a comprehensive look transdisciplinaries stock-based and cross, to give comprehensive answers to needs in the territory, social determinants guide and direct the characterizations of each of the life cycles of society, through activities to promote health and quality of life such as health education, favoring healthy environments, management healthy public policies, aims for social participation and actions to prevent the disease. Additionally, specify the opening of programs, based on the needs of the community have created a major social impact, such as the program of informal caregivers of older adults in situations of disability, as are people who are not being recognized and exposed biopsychosocial risk factors. Then there is the experience in health promotion activities for children with mild or moderate disabilities through age 18 who have performed actions that promote psychomotor actions and the last new experience has been the participation of students in the development and formulation of public policy, where students develop leadership skills, management, design and recognition of the problems. Finally, the experience showed that over the years has had with other life cycles.

Key words: Public Health, Physiotherapy, Training Practice.

Introducción

La Facultad de Fisioterapia y Cinética humana de la Corporación Universitaria Iberoamericana con sede en Bogotá, Colombia, plantea un ejercicio novedoso en las prácticas formativas a estudiantes en acciones de salud pública y participación comunitaria, teniendo en cuenta un enfoque integral e interdisciplinar, que es congruente con la tendencia de las diferentes disciplinas que interactúan en estos ámbitos.

La propuesta lleva a un sustento teórico y reflexión del “deber ser” de la fisioterapia en estos campos como preámbulo para la presentación y el enfoque coherente y acorde de la Universidad de esta perspectiva, pero también teniendo en cuenta el Plan Educativo Institucional y el Plan Educativo del Programa basado en competencias que busca un papel



protagónico del egresado en la sociedad y su participación activa en la formulación y ejecución de políticas públicas en este campo.

Se presenta la experiencia de una práctica formativa de salud pública en Bogotá, Distrito Capital, en donde se identifica el amplio papel de los estudiantes y profesionales en la salud pública y la participación comunitaria desde una mirada integral e interdisciplinaria.

Practica formativa de los estudiantes de fisioterapia de la institución universitaria iberoamericana en acciones de salud pública y participación comunitaria desde una mirada integral e interdisciplinaria

Los profesionales de la Fisioterapia deben estar aptos para actuar en todos los niveles de atención a la Salud, con una visión amplia y global, respetando los principios éticos, morales y culturales del individuo y de la comunidad, con el objetivo de preservar, desarrollar y restaurar la integridad de los órganos, los sistemas y las funciones, siendo un profesional volcado en el desarrollo científico y apto para adquirir conocimientos que puedan garantizar una atención a la salud de forma continuada y permanente.

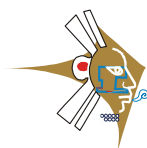
Por todo ello entendemos que, al terminar los estudios de Fisioterapia, el alumno debe poseer las siguientes habilidades y destrezas intelectuales y manuales:

De desarrollo de capacidades personales:

- Capacidad de estudio.
- Capacidad de utilización de la metodología científica.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Conocimiento de la metodología de trabajo.

De conocimientos profesionales:

- Conocimiento suficiente de la morfología, la fisiología, la patología y la conducta de las personas, tanto sanas como enfermas, en el medio natural y social.
- Conocimiento suficiente de las ciencias, los modelos, las técnicas y los instrumentos sobre los que se fundamenta, articula y desarrolla la Fisioterapia.



- Conocimiento suficiente de los métodos, procedimientos y actuaciones fisioterapéuticas, encaminados tanto a la terapéutica propiamente dicha, a aplicar en la clínica para la reeducación o recuperación funcional, como a la realización de actividades dirigidas a la promoción y mantenimiento de la salud.

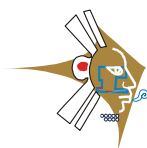
- Experiencia clínica suficiente: que proporcione habilidades intelectuales y destrezas técnicas y manuales; que facilite la incorporación de valores éticos y profesionales; y que desarrolle la capacidad de integración de los conocimientos adquiridos; de forma que, al término de los estudios, los alumnos sepan aplicarlos tanto a casos clínicos concretos en el medio hospitalario y extrahospitalario, como a actuaciones en la atención primaria y comunitaria.

Para desenvolverse en el grupo de trabajo y/o de referencia:

- Dominio de la disciplina Fisioterapia.
- Conocimiento del Sistema de Salud.
- Conocimiento de las características del trabajo de los fisioterapeutas dentro y fuera del Sistema de Salud, así como de los modelos establecidos por el grupo profesional.

Las competencias específicas de formación disciplinar y profesional en los distintos ámbitos: familiar, escolar, deportivo, laboral y de ocio; planificar, establecer y aplicar ejercicios posturas y actividades en programas de prevención de la salud; colaborar con los servicios dedicados al desarrollo de la salud y ser un agente de salud; participar en los programas de educación maternal, pediátrica, geriátrica, escolar, laboral, deportiva, del adolescente, sexual y de educación especial; asesorar en programas de educación para la salud; diseñar, enseñar y aconsejar sobre los diferentes medios de prevención de las alteraciones funcionales, de control por medios físicos del dolor y, específicamente, en relación con la higiene postural, las situaciones de pérdida de movilidad y las fases agudas álgidas.

Las problemáticas en salud pública plantean escenarios en donde la Fisioterapia no ha hecho suficiente y amplia presencia, existiendo una enorme posibilidad de aporte dentro de los planes de desarrollo, en la intervención de problemas prioritarios como son los altos índices de morbilidad y mortalidad, asociados a factores de riesgo del medio ambiente, del comportamiento y hábitos de vida, de los riesgos ocupacionales y del acceso a los servicios de salud. Adicionalmente, con base en las tendencias de desempeño se amplía el horizonte profesional hacia sectores de trabajo, recreación, deporte, comunidad y gestión pública, con

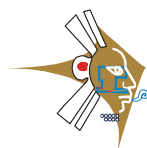


acciones de promoción y apertura hacia el trabajo interdisciplinario, como respuesta a las demandas y oportunidades que actualmente representan las perspectivas nacionales y globales.

El perfil del fisioterapeuta plantea una mayor dimensión en su acción que son necesarias de profundizar y analizar para lograr una adecuada articulación con la dinámica comunitaria y de salud pública, no existe una amplia participación activa y visible del profesional en fisioterapia en áreas como:

- Formulación, ejecución y evaluación de planes de Salud territorial.
- Participación social en salud y participación comunitaria: estrategias de formación y comunicación para el fortalecimiento de la participación de ciudadanos y organizaciones sociales.
- Evaluación de impacto de las acciones en salud.
- Planes de salud Pública.
- Vigilancia en Salud pública.
- Formulación, ajuste y divulgación de Políticas públicas
- Definición de agendas públicas conjuntas con sectores y actores estratégicos en torno al mejoramiento de la calidad de vida y salud de la población.
- Redes sociales y territoriales: Intersectorialidad, intrasectorialidad y trasectorialidad de las acciones colectivas.
- Desarrollo de estrategias de comunicación, educación e información que permeen la cultura en torno a la calidad de vida y salud.

Si se amplía el desempeño fisioterapéutico en salud pública es necesario reforzar áreas como: la formación en educación en salud, la epidemiología como herramienta de análisis, competencias ciudadanas y políticas en salud, la formación en áreas humanas y sociales, que complementen las ciencias naturales y dar una mirada a la función de gestión o gerencia en salud pública, puesto que de esta depende el éxito de las acciones de este sector y el impacto que se pueda generar en la comunidad. Se requiere brindar herramientas, matrices, conceptos y elementos para la realización de proyectos y programas, que apunten a la administración de los recursos, el logro de objetivos y el



direccionamiento de estrategias, desarrollada por cada uno de las organizaciones e instituciones involucradas en este fin.

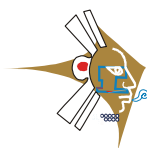
La American Physical Therapy Association (APTA) asume que la Fisioterapia es una profesión liberal, cuyos sujetos de atención son el individuo, la familia y la comunidad en el ambiente donde se desenvuelven. Orienta sus acciones al mantenimiento, optimización o potencialización del Movimiento Corporal Humano (MCH), así como a la prevención y recuperación de sus alteraciones y a la habilitación y rehabilitación integral de las personas, con el fin de mejorar su calidad de vida y contribuir al desarrollo social.

De acuerdo con lo anterior, el fisioterapeuta además del rol que comúnmente ha asumido en la prevención secundaria y prevención terciaria de la enfermedad, también interviene en la identificación de los riesgos y sobre los comportamientos que pueden impedir un óptimo desarrollo del Movimiento Corporal Humano; igualmente participa en acciones de promoción de la salud, comprendiendo ésta última como la acción política y social para aumentar la capacidad de las personas, comunidades y organizaciones públicas y privadas, sobre el control de su salud y la transformación de los factores que la determinan.

Es así como el profesional de Fisioterapia participa en el diseño, ejecución y control de programas para la promoción de la salud, el bienestar y participa en el diseño y formulación de políticas en salud. Lógicamente, el objetivo de la fisioterapia es contribuir a lograr la integralidad en la acción desde la necesidad del individuo en mejorar sus condiciones de calidad de vida, pero también en ser pieza fundamental en ejercicios intersectoriales y transectoriales que planten este fin común y aporten a la política de salud pública, dirigiendo sus esfuerzos hacia la transformación de los determinantes sociales que influyen en su bienestar. Para esto es necesario resolver preguntas no solo desde la perspectiva biomédica, sino que indague acerca de las experiencias de vida de las personas y de los contextos socioculturales, económicos, políticos en donde se desenvuelve.

En el accionar del fisioterapeuta es múltiple, desempeñándose donde el hombre se mueve, donde vive, trabaja, se recrea y en instituciones de salud de todos los niveles de complejidad, realizando un gran aporte al desarrollo humano y a la calidad de vida de las comunidades. Las acciones del fisioterapeuta se orientan no sólo en el ámbito individual de su ejercicio profesional sino hacia el análisis del impacto de éste en el orden social.

Diseñar y desarrollar programas educativos para grupos comunitarios, empresas, instituciones de los sectores de la salud y comunidades vulnerables, sobre estrategias para



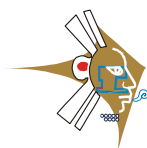
el fomento de la salud y la prevención de los factores de riesgo que puedan impactar los procesos de movilidad e interacción social, con base en su dominio conceptual del objeto de estudio disciplinar de la fisioterapia, en sus capacidades de interrelación y en su sensibilidad social. Se puede concluir que el papel del fisioterapeuta en la actualidad va más allá de la mera parte asistencial, concediéndosele especial importancia a la promoción de la salud y prevención de la enfermedad por todos los motivos anteriormente citados y que contribuyen a ampliar el campo de actuación profesional.

La promoción de la salud es tarea de todos, no pertenece al mundo de las relaciones de poder del modelo biomédico, si no al modelo social del bienestar basado en las reglas democráticas de participación y protagonismo ciudadano, de reducción de desigualdades y mejora de las condiciones de vida; (Torró, 2009). Es necesario seguir indagando en los procesos y estrategias que facilitan el papel de la salud pública en el sistema, y también como es la participación del profesional de fisioterapia y su aporte a través del conocimiento y la experiencia construida.

El rol de los profesionales (incluidos los profesionales de fisioterapia), adquieren una dimensión multidimensional, interdisciplinaria y se complejiza en la medida que se plantea un papel protagónico en la salud de la población. Los procesos de salud pública proponen una mirada integral, transectorial y participativa que da una mirada de la salud desde una realidad en donde existen determinantes sociales que conllevan a respuestas desde el sector salud como uno de sus principales protagonistas, pero no el único desde el ejercicio transectorial.

La salud pública alcanza esferas de incidencia política, de planeación participativa y gestión a nivel local, distrital y nacional, el ejercicio incurre en los planes y presupuestos que inciden en las políticas sociales e identifica problemáticas estructurantes que ameritan la participación de la triada institución, organización social y comunidad para lograr acciones integrales y respuestas de impacto tanto a la comunidad que tiene las necesidades como al entorno donde ellas habitan y se desarrollan.

El profesional de fisioterapia, no es ajeno al enfoque planteado para la salud pública y para el ejercicio comunitario, sin desconocer que existen particularidades y características que son propias del quehacer profesional de la salud. El fisioterapeuta reafirma, el rol de *gestor social* dentro de la dinámica de la salud pública y su desempeño en el ámbito en donde se desenvuelve, incidiendo en la visibilización de la problemática; sus causas profundas, relacionadas y específicas; su apoyo técnico y asesoría; y el papel



articulador y movilizador de procesos y acciones que incidan en el mejoramiento de las condiciones de calidad de vida.

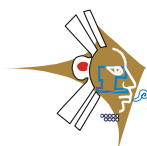
Lógicamente se debe reconocer desde la Fisioterapia que la autonomía tiene un claro sentido desde lo funcional. Sin embargo retomando una perspectiva integradora la autonomía funcional debe estar de la mano con dos campos adicionales: la autonomía social, necesidades vinculadas con la dignidad humana (vivienda, vestido, alimentación, educación, recreación. etc); y autonomía política entendida como la emancipación política, la igualdad, la justicia y democracia; (De Negri y Molina, 2009)

La practica formativa de salud pública y participación comunitaria en la Corporación Universitaria Iberoamericana

Siendo coherentes con las diferentes escuelas y propuestas desde la investigación académica, como también las relacionadas con el ejercicio integral e interdisciplinar a realizar en ámbitos de salud pública y participación comunitaria, acorde con la tendencias de políticas públicas y estrategias planteadas desde organismos multilaterales como las propuestas por la OMS y OPS, tales como el enfoque de determinantes sociales, la Atención Primaria en salud APS y el enfoque diferencial. El Plan Educativo del Programa de Fisioterapia (PEP) de la Corporación Universitaria Iberoamericana acoge estas propuestas en su plan curricular para la práctica formativa.

El programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria iberoamericana en pro de su PEP, cuenta con un esquema de practica profesional, estructurado, que inicia secuencialmente en sexto semestre, y permite al estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas, praxiológicas, axiológicas y comunicativas en ámbitos reales, en relación con los diferentes niveles de complejidad en salud, lo que brinda herramientas para un futuro desempeño profesional oportuno y con calidad. Lo que se busca con estas prácticas Profesionales es brindar espacios de confrontación no solo académica si no personal en el estudiante, aspectos importantes dentro de la formación de un profesional de la salud, que de no ser desarrollados redundarían en egresados poco competentes para la sociedad. En las practicas se desarrollan competencias propias del campo disciplinar y competencias a nivel personal que permiten un mejor desempeño dentro de una sociedad.

En concordancia con lo anterior la práctica profesional propone dentro de sus lineamientos básicos; ser un espacio de relación académica y de extensión de la Universidad y del Programa a las necesidades de la comunidad frente a sus potencialidades



de movimiento desvirtuando solamente la concentración en acciones asistenciales y desarrollando un espíritu científico académico y de investigación sobre la promoción y prevención de alteraciones que puedan afectar estas capacidades de movimiento en el hombre.

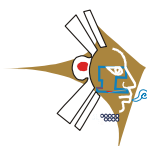
Las prácticas profesionales del programa de fisioterapia de la Corporación universitaria Iberoamericana, se distribuyen en 4 niveles de complejidad y se encuentran organizadas a partir del sexto semestre. La práctica I, objeto del proyecto, se encamina a acciones de Prevención y promoción en el campo de la salud. En esta rotación el estudiante realiza su intervención profesional con poblaciones sanas o en riesgo en diferentes etapas del ciclo vital, fomentando hábitos de vida saludable y programas que buscan un ejercicio desde el conocimiento disciplinar pero también el trabajo en equipos interdisciplinarios e integrales que parten de las necesidades de la comunidad en el territorio o sitio donde se desarrolla el ejercicio de formación.

La práctica cuenta con un docente con dedicación exclusiva acorde con la relación Docente asistencial, cuya misión es orientar los procesos de formación de los estudiantes acorde a las filosofías curriculares de la institución con una amplia trayectoria en el campo de la salud pública y en procesos de participación. Esto favorece una relación permanente y cercana de la institución académica y del sitio donde se realice la práctica propiciando ambientes para la formación del profesional en salud, desde actividades académicas, administrativas y de investigación, que respondan a las necesidades y requerimientos institucionales y de la población consultante al sitio donde se este llevando a cabo la rotación.

La práctica como espacio académico favorece:

Atención integral: Presta una atención acorde a los programas y necesidades identificados en el sitio de practica que satisface las necesidades de la población que acude a él, desarrollando y potencializando en el estudiante las habilidades y destrezas necesarias tanto intelectuales como procedimentales, instrumentales y administrativas necesarias para desempeñarse en esta área.

Actividades de reflexión y análisis sistemático de la práctica (RASP): busca espacios de análisis del quehacer diario a partir de la reflexión entre estudiantes y asesor partiendo de las situaciones y experiencias vividas en la práctica de manera particular y colectiva que posibiliten la construcción continua desde lo académico, profesional, disciplinar y ético.



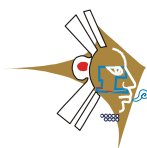
Club de Revista: fomenta en el estudiantes la cultura de la actualización afianzando las fortalezas metodológicas, científicas e investigativas para abordar temáticas relevantes para la profesión, así mismo estará en contacto con otros profesionales de la salud lo cual desarrollara habilidades para el trabajo en grupo interdisciplinario. Presentaciones de Caso: Favorece la integración teórico práctica en el estudiante de tal manera que sustente la intervención específica a los usuarios según el tipo de servicios que ofrece la institución

Revistas con Especialidades: permite al estudiante desempeñarse dentro del rol propio del fisioterapeuta en un ámbito interdisciplinario sustentando desde su formación profesional las intervenciones específicas de la disciplina a partir de una completa integración teórico-práctica.

La proyección en investigación se encamina a desarrollar estudios que den respuesta a las necesidades de la población y de la institución, en pro de potencializar el movimiento corporal humano, teniendo en cuenta la organización de la investigación del programa y de la institución universitaria.

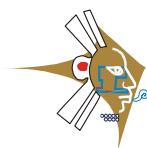
Competencias del curso: Al finalizar la práctica I el estudiante:

1. Plantea y desarrolla programas de promoción y prevención en población sana y en riesgo, de forma individual y colectiva encaminados al mantenimiento y mejoramiento del movimiento corporal humano con la realización de acciones con equipos interdisciplinarios.
2. Genera conclusiones fisioterapéuticas a nivel colectivo e individual a partir de la evaluación y la aplicación de pruebas de tamizaje y test específicos.
3. Plantea y desarrolla programas de educación en salud, dirigidos a poblaciones sanas y en riesgo fomentando hábitos de vida saludable.
4. Prescribe el ejercicio basado en la aplicación de test y medidas y la evaluación en población sana y en riesgo.
5. Asume su proceso de aprendizaje, permitiendo generar conocimiento crítico e investigativo con el aporte de grupos interdisciplinarios.



Dimensiones de las competencias

	COGNOSCITIVA	AXIOLÓGICA	PRAXIOLÓGICA	COMUNICATIVA
1. Plantea y desarrolla programas de promoción y prevención en población sana y en riesgo, de forma individual y colectiva encaminados al mantenimiento y mejoramiento del movimiento corporal humano con la realización de acciones con equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios.	Conoce el soporte teórico pertinente que sustenta los programas de promoción y prevención a nivel nacional e internacional.	Incorpora la cultura profesional, los principios éticos y legales de la profesión en la atención y manejo de usuarios y poblaciones.	Aplica coherentemente las estrategias de Promoción y Prevención que se desarrollan en la institución y las tiene presentes dentro de sus acciones con el equipo Interdisciplinario y transdisciplinario.	Demuestra argumentación coherente en los procedimientos evaluativos y de acciones en la atención de usuarios y comunidades
2. Genera conclusiones fisioterapéuticas a nivel colectivo e individual a partir de la evaluación y la aplicación de pruebas de Tamizaje y test y medidas específicos.	Justifica su conclusión fisioterapéutica desde la teoría holística de forma independiente y eficaz.	Reconoce y asume el impacto social de sus acciones profesionales	Demuestra agilidad y coherencia en la realización de los procedimientos evaluativos y de acciones fisioterapéuticas	Registra adecuadamente la información requerida en historia clínica, diarios de campo y actas, teniendo en cuenta la normatividad existente y el uso del modelo de práctica profesional
3. Plantea y desarrolla programas de educación en salud, dirigidos a poblaciones sanas y en riesgo fomentando hábitos de vida saludable.	Integra elementos de la administración, gestión y mercadeo en la práctica profesional, para desarrollar programas en educación en salud.	Vivencia el trabajo interdisciplinario, a partir del reconocimiento de su propia identidad, lo que le permite reconocer la importancia y responsabilidad de su ejercicio profesional	Prioriza y aplica adecuadamente diferentes técnicas, modalidades y procedimientos para cada acción en promoción y prevención teniendo en cuenta la condición del individuo o del grupo, relacionando los objetivos propuestos en sus acciones con las expectativas de los usuarios	Desarrollar habilidades comunicativas en su relación profesional con el grupo poblacional y de manera asertiva con el equipo de trabajo.



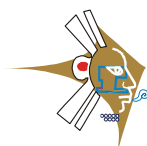
4. Prescribe el ejercicio basado en las características de la población y la aplicación de test y medidas, además de la evaluación en población sana y en riesgo.	Prescribe programas de acondicionamiento cinético, de acuerdo con las características y necesidades de los individuos o grupos en diferentes ciclos vitales.	Respeta el consentimiento informado en la aplicación de pruebas y la prescripción del ejercicio.	Es capaz de aplicar instrumentos de evaluación e interpretar los hallazgos obtenidos definiendo un diagnostico poblacional de la condición de salud	Trasmite la información a través del uso adecuado de comandos para el examen y la prescripción del ejercicio.
5. Asume su proceso de aprendizaje, permitiendo generar conocimiento crítico e investigativo con el aporte de grupos interdisciplinarios y tandisciplinarios.	Comprende los conceptos, modelos y teorías científicas que sustentan los procesos y acciones Fisioterapéuticas.	Cultiva pensamiento crítico y creativo analizando los fenómenos, formándose una idea propia de ellos y buscando soluciones a los problemas que se le presenten, con responsabilidad social y ética.	Incluye dentro de sus análisis las teorías holísticas investigadas dando el soporte científico a sus hipótesis.	Sustenta desde teorías científicas, de forma oral y escrita adecuadamente el análisis de un caso específico.

Practicass formativas novedosas en salud pública y participación comunitaria con una entidad social del Distrito Capital (Bogotá – Colombia)

Programa Cuidadores Informales de Adulto Mayor en situación de discapacidad

En el desarrollo de la práctica se ha podido evidenciar que en la actualidad los cuidadores informales se pueden considerar como personas en situación de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que están expuestos a diferentes factores de riesgo biopsicosocial, por lo que se considera que es un problema de salud pública actual vigente que debe abordarse con una mirada multidisciplinar y transectorial. (Cuervo & Villegas, 2011).

Haciendo referencia al envejecimiento de la población, que es la razón directa para que se dé el cuidado informal, conviene ver las razones de su surgimiento, entre ellas se identifican las transformaciones en la estructura demográfica nacional e internacional con un incremento notorio de la población adulta mayor de 60 y más años, en tanto según proyecciones del Fondo Poblacional de las Naciones Unidas FPNU, para mediados del siglo XXI la esperanza promedio de vida en el mundo será de 76 años, y la población mundial llegará a los 9 mil millones, de los cuales el 21% será mayor de 60 años; en este mismo orden de ideas, para Colombia el crecimiento poblacional estará cerca de los 71 millones, donde



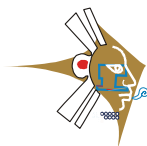
también un 21% será mayor de 60 años. (Giraldo & Franco, 2006, citado en Cuervo & Villegas, 2011).

Las situaciones de enfermedad crónica, que van de la mano con el envejecimiento poblacional, los procesos de enfermedades terminales y los cambios en las formas de los servicios de salud han abierto la puerta al cuidado familiar y, desde luego, a las personas que proveen este cuidado, los cuidadores familiares. (Montalvo & Flórez 2008, citado en Cuervo & Villegas, 2011) quienes dedican gran parte del tiempo a la gran labor de satisfacer las necesidades básicas de las personas en situación de discapacidad.

La dependencia que se genera por parte de la persona con discapacidad hacia al cuidador hace que este tenga que dedicarse en una alta exclusividad al cuidado informal para lograr satisfacer las necesidades básicas de la vida diaria de la persona con algún tipo de limitación psicofísica, lo que se traduce en menor tiempo para el logro del cumplimiento de las actividades personales que se evidencia en una disminución de la calidad de vida, “ser cuidador familiar trae consecuencias sociales, emocionales, físicas y de salud para las personas que proveen este cuidado; en este sentido, hace referencia a la sobrecarga, carga emocional, estrés, depresión, fatiga, pérdida del apetito, insomnio, trastornos del ciclo circadiano y aislamiento social” (Giraldo & Franco 2006, citado en Cuervo & Villegas, 2011).

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, se ha podido establecer que, el cuidador informal no ha tenido una visibilidad importante frente a la realidad que actualmente presenta. Las actividades que se han desarrollado han estado vinculadas con sesiones presenciales y visitas domiciliarias, en las que se realiza una encuesta para identificar necesidades y problemas, teniendo en cuenta aspectos sociodemográficos, condición física del cuidador, aplicando pruebas de aptitud física: Condición aeróbica, flexibilidad, fuerza resistencia y datos antropométricos, datos del cuidado (apoyo, frecuencias, tiempos), condición de salud del adulto mayor y del cuidador, evaluación del nivel de sobrecarga mediante la escala de Zarit, identificación de posturas realizadas al realizar movilizaciones, traslados y desplazamientos. Identificando casos de vulnerabilidad o fragilidad social que rápidamente se direccionan o remiten a la coordinación de adulto mayor.

Por medio de la capacitación se busca desarrollar habilidades de promoción de la salud y prevención de la enfermedad del cuidador y del familiar a cargo. Teniendo en cuenta las necesidades se desarrolla un cronograma de actividades para el semestre, propendiendo



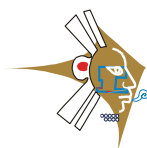
por enseñar al cuidador habilidades prácticas de manejo y brindar un espacio de esparcimiento para el cuidador en el que se desarrollan acciones de actividad física, con ejercicio aeróbico, tonificación, técnicas corporales de relajación. Por otro lado se han manejado temáticas en las que se han enseñado al cuidador todo lo concerniente con posturas, desplazamientos, traslados, adecuada utilización de las ayudas externas, ejercicios para el paciente en cama, ejercicios vasculares, masaje, posicionamiento, ejercicios y cuidados respiratorios, ejercicios de coordinación, equilibrio, primeros auxilios, toma de signos vitales, taller de vendajes, enfermedades crónicas y prevención, componente de derechos, entre otros, al final a manera de evaluación del grupo, se realiza una visita domiciliaría para que los cuidadores realicen aportes de lo aprendido en la capacitación. Se entregan cartillas, para que tengan una fuente donde puedan recordar fácilmente el manejo y cuidado adecuado de los adultos con discapacidad.

El impacto ha sido importante al realizar las visitas domiciliarias y encontrar que estas personas van teniendo un mejor desempeño en el manejo del paciente, adultos bien monitorizados y en la visita se dan recomendaciones alternas conociendo y valorando al adulto mayor a cargo.

Estimulación Psicomotricidad en el Niño con Discapacidad y Retraso Cognitivo Leve Moderado hasta los 18 Años de los Centros Crecer

Dentro de la práctica de salud pública en fisioterapia con el niño con discapacidad se ha concebido estrategias que permitan realizar acciones de promoción de la condición de salud de un grupo de niños, desde el año 2009, teniendo como referente el movimiento corporal humano. De esta forma la base de trabajo ha sido la psicomotricidad teniendo en cuenta que esta “estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y el aprendizaje, se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas” (Durivage, 2007).

Considerando lo anterior, a lo largo de las sesiones se realiza una valoración que de cuenta de la condición de salud del niño, teniendo en cuenta todo su entorno sociodemográfico, antecedentes, siguiendo como modelo de examen la guía APTA, para poder realizar adicionalmente diagnósticos oportunos y tratamientos precoces, teniendo una experiencia positiva, al encontrar niños que no habían tenido un manejo de salud



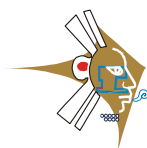
adecuado, haciendo las remisiones necesarias y maneja al niño desde la prevención terciaria si lo amerita, con el consecuente desarrollo de planes caseros que permita empoderar a los familiares en el cuidado del niño.

A lo largo de las sesiones de estimulación de la psicomotricidad se tienen los conceptos de esquema corporal, tiempo y ritmo, espacio, lateralidad, percepción sensoriomotora y motricidad, desde el fundamento del movimiento corporal humano, generando una concepción diferente del manejo de la fisioterapia con el niño con discapacidad y la salud pública.

Capacitación de Líderes de Adulto Mayor en Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad

Partiendo de la dificultad de lograr llegar a toda la comunidad, en términos de educación en salud, se planteo la idea de capacitar líderes comunitarios, que a su vez dirigen y tienen grupos formados de adulto mayores que se reúnen con cierta frecuencia, además de generar nuevos lideres que estén en capacidad de dirigir y organizar nuevas asociaciones.

Por medio de esta se realiza una convocatoria, se realiza todo el proceso de lectura de necesidades de los mismos y la población que dirigen, se examina la condición física del adulto mayor y se establece un plan de trabajo acorde a las necesidades identificadas, con la que se capacitan a los lideres se pretende que estén en capacidad de multiplicar la información de promoción de salud y prevención de enfermedades crónicas con los grupos, traer las dudas e inquietudes que se tengan y adicionalmente estén en capacidad de hacer tamizajes en toma de signos vitales y dirigir sesiones de actividad física, para lo que se les enseña a realizar actividades de ejercicio aeróbico, flexibilización, tonificación y elaboración de elementos de mecanoterapia artesanales (Eje: botellas de agua con arena, reciclaje de palos de escoba, etc) Actividades corporales con diferentes técnicas de relajación (yoga, tai chi, técnicas de Jacobson, Alexander, entre otras), Actividades de equilibrio y coordinación, con instructivos y procesos de evaluación y retroalimentación de los mismos, con los que se ha tenido un impacto importante, que se evidencia en la época en la que la universidad hace receso de vacaciones, los adultos son voceros y directores de las actividades diarias.



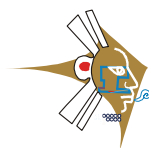
Participación en Mesas Territoriales

La Gestión Social Integral GSI, surge como una estrategia para implementar políticas sociales en el distrito capital, para ejercer una ciudad de derechos, tiene como base el reconocimiento de la diversidad, la complejidad y la participación. Adicionalmente se basa en un enfoque de derechos humanos para hacerlos una realidad, a través de un modelo de gestión de políticas públicas, que den respuesta integrales a las necesidades de todas y todos, para lograr desarrollar calidad de vida. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Integración Social – Salud, 2009) Es así como organizados por territorios demarcados geográficamente se realizan mesas territoriales, de orden transectorial propendiendo por la participación de todos los actores involucrados en las dinámicas de una comunidad, buscando hacer todo el proceso de desarrollo de una política pública: problematización, agenciamiento del problema, inscripción en la agenda pública, consideración, negociación y decisión, planeación, ejecución y evaluación (Blanco & Maya, 2005).

En este espacio la universidad ha participado con los estudiantes que se encuentran en la práctica de Salud Pública, propendiendo por el reconocimiento y manejo de una estrategia de promoción de la salud, que es la política pública y puedan identificar como por medio de esta se pueden gestionar procesos para lograr un bienestar común. El estudiante participa identificando problemáticas que vive a lo largo de su práctica en la localidad con los diferentes grupos del ciclo vital, identificando situaciones de vulnerabilidad y fragilidad social, propone soluciones basadas en el enfoque de derechos, identifica el proceso presupuestal y da una mirada amplia e integral al trabajo conjunto transectorial. Esta posibilidad le brinda al estudiante herramientas para gestionar proyectos en materia de salud pública.

Otros programas desarrollados en la práctica: Experiencias

Programa de estimulación y psicomotricidad con niños de Jardines Infantiles. En estos jardines se ha desarrollado un proceso de promoción de la salud y todos los niveles de prevención, teniendo en cuenta por un lado que los procesos de inclusión social han venido funcionando de manera adecuada con el ingreso de niños en situación de discapacidad con condiciones de salud que han estado asociadas a alteraciones motrices como Enfermedad Motora de Origen Cerebral EMOC, Síndrome de Down, artrogriposis, autismo y limitación visual. Se han realizado procesos de diagnóstico precoz y atención oportuna con remisiones



a los profesionales idóneos y con la población sana, se han desarrollado acciones de estimulación adecuada para los niños menores de un año y psicomotricidad en los niños mayores. Inicialmente se realiza la aplicación de un test para identificar el desarrollo psicomotor del niño en cuatro áreas fundamentales como son: motricidad gruesa, fina, lenguaje y personal-social con la Escala Abreviada del Desarrollo EAD, que esta validada para población colombiana, adicionalmente se identifica el estadio elemental, intermedio o maduro de los patrones fundamentales del movimiento (salto, lanzamiento, carrera, patear y atajar).

Programa Familias Gestantes Y Lactantes: En este programa se busca desarrollar el curso psicoprofilactico y el programa de estimulación adecuada intrauterina y postnatal, se propende por la educación en salud, la promoción de actividad física con diferentes dinámicas corporales. Como todo proceso se realiza una lectura de necesidades, se realiza una evaluación de la condición física de las madres y sus bebes, para realizar el proceso de caracterización poblacional y lograr acercar al estudiantes en respuestas integrales, basadas en las necesidades atrás mencionadas.

Actividad Física Con Adultos Mayores: Esta es una dinámica que se viene realizando por varios años y que ha tenido un impacto importante en el número de participantes que se han articulado que son alrededor de 200 personas todos los días. Se realiza tamizaje de signos vitales: frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria y tensión arterial. Se dan recomendaciones de intensidad según la frecuencia cardíaca máxima y el test del esfuerzo percibido de Borg.

Las actividades que debe tener un programa de actividad física de adulto mayor son: “la resistencia cardiovascular (capacidad aeróbica), composición corporal, flexibilidad (amplitud de movimiento), fuerza y resistencia muscular, capacidades coordinativas (coordinación, percepción y equilibrio)” Muñoz, Pastor & Andujar (2009). Dentro de la percepción se pueden desglosar acciones para el esquema coroporal, percepción sensorio motora, relajación – respiración, orientación, estructuración y representación espacial y ritmo. Adicionalmente se han desarrollado capacidades sociomotrices, importantes para el adulto mayor que tiende a aislarse de la sociedad, con actividades de juego colectivo, baile, danzas folclóricas, carreras de obstáculos, entre otros.

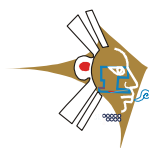
Se ha tratado de que las sesiones sean diversas teniendo en cuenta los criterios de prescripción del ejercicio, introduciendo al estudiante a la búsqueda y preparación de



diferentes técnicas como: Tai-chi, yoga, pilates, CORE, Tae boo, streching global, entre otros.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Integración Social – Salud (2009) Modulo conceptual. Caja de Herramientas Gestión Social Integral.
- Blanco, J. Maya, J. (2005) Fundamentos de salud pública Tomo I Salud Publica. Corporación para Investigaciones Biológicas CIB. Medellín, Colombia.
- Cuervo & Villegas (2011) Características biopsicosociales de los cuidadores informales principales del adulto mayor en situación de discapacidad de la subdirección local de integración social Rafael Uribe Uribe sede colinas.
- De Negri, A. (2004). Conferencia: la participación y el enfoque promocional de calidad de vida y salud.
- De Negri, A. Molina, A. (2009). El reto de la salud pública hoy. Universidad del Rosari
- Durivage (2007). Educación y psicomotricidad, manual para el nivel preescolar, Editorial trillas.
- II Encuentro Latinoamericano De Académicos De Fisioterapia Y Kinesiología. (2009). Mesa de salud Pública. Bogotá
- Giraldo, C., & Franco, G., (2006). Calidad de vida de los cuidadores familiares *Revista Aquichan* 6 (1), 6, 38-53.
- Hernández, J. (2007) El método cualitativo y su aplicación en fisioterapia. En: Salud UIS. N° 39; p. 105 -115
- Martínez, Santos & Andujar (2009). Condición física y salud: un modelo didáctico de sesión para personas mayores. *Rev. Int.med.cienc.act.fis.deporte* 9 (34) 140-157.
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social de Venezuela. (2003). Plan estratégico social.
- Universidad del Rosario (2009). Guía mesa de trabajo salud pública- fisioterapia. Bogotá. 19 p.
- Organización Mundial De La Salud. (2003). Informe de salud. Ginebra, Suiza



- Torró, Cristina. (2009). Promoción de la salud en Fisioterapia, II Jornada de Fisioterapia y Rehabilitación
- Valverde, N (2005). Una mirada a las actividades de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el ejercicio de la profesión de fisioterapia regulada por la ley 528 de 1999. Barranquilla. p 29
- World Health Organization, (2000). “The World Health Report 2000—Health systems: Improving Performance”; Lopez, David, Chairman, (2009). WCPT-SAR, Santiago de Chile





El laboratorio de Economía Aplicada: Una experiencia de práctica educativa innovadora

Román Moreno Soto^{*}

Resumen

Este trabajo recoge los antecedentes que dieron origen al campo de la Economía Computacional y cómo se está implementando en la Licenciatura en Economía de la FES Aragón, a partir de la incorporación del área de Laboratorio de Economía Aplicada en el mapa curricular. Se muestra la experiencia del uso de la aplicación informática MATLAB® como herramienta docente en la asignatura de Laboratorio de Economía Aplicada IV para la resolución de problemas de Economía, utilizando como ejemplo el modelo insumo-producto de Leontief. La utilización de MATLAB® en las exposiciones teóricas y prácticas de Economía permite mostrar al alumno de forma clara e inequívoca la distinción fundamental que existe entre la esencia conceptual de un problema (i. e. los principios básicos que deben aplicarse, su planteamiento, su formalización, y los datos necesarios para su resolución), y su dimensión algorítmica (Izquierdo, Galán, Santos, & Olmo, 2007). Además, MATLAB® ayuda a optimizar el uso del tiempo en las clases mediante la resolución inmediata de ejercicios y la creación instantánea de gráficos de alta calidad. Todo ello como una experiencia de práctica educativa innovadora.

Palabras clave: Economía computacional, actividades experimentales, enseñanza de la Economía, MATLAB®, Modelo de insumo-producto de Leontief.

Abstract

This work recalls the background responsible of the origin of Computational Economic field and the way it is getting its spot in Economics Degree in FES Aragón since the incorporation of Applied Economics Laboratory in the curricular map. It shows the use of MATLAB®, the computational application, as a tool for teachers in the already mentioned subject (Applied Economics Laboratory IV) that is used in order to solve economics problems using, for example, Leontief's model. The utilization of MATLAB® in theoric and

^{*} Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Correo electrónico: romanmoreno84@gmail.com|

practical expositions allows showing the student, in a clear and flawless way, the functional distinction that exists between the conceptual essence (basic principles and logical sequences needed to be applied) in a problem and the algorithmic dimension. (Izquierdo, Galán, Santos, & Olmo, 2007). Also, MATLAB® helps to use time in class to the fullest as it resolves problems and creates high quality graphics in mere seconds. All this as an experience of innovative educational practice.

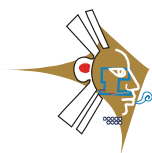
Key words: Computational Economic, experimental activities, Economy education, MATLAB®, Leontief's model.

Introducción

En la actualidad la Licenciatura en Economía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón UNAM ha asumido retos ante una sociedad cada vez más compleja, es decir, involucrar nuevos contextos que desde la perspectiva tradicional habían quedado excluidos, uno de ellos, era la *economía computacional* (Chisari, 2009). Este trabajo recoge los antecedentes que dieron origen al campo de la Economía Computacional en la ciencia económica, la importancia de las actividades experimentales en la enseñanza de la Economía y la manera en que se están implementando en la Licenciatura en Economía de la FES Aragón, a partir de la incorporación del área de Laboratorio de Economía Aplicada en el mapa curricular (FES Aragón, 2008). Se muestra el funcionamiento de los tres tipos de actividades que se llevan a cabo en el Laboratorio de Economía Aplicada (Moreno, Alonso, Ayala, Tellitud, Martín, & Mejía, 2010):

1. Impartición de los contenidos conceptuales y metodológicos;
2. Prácticas de laboratorio; y,
3. Actividades extracurriculares.

En el caso del *primer tipo de actividad* se aborda la experiencia del uso de la aplicación informática MATLAB® como herramienta docente en la asignatura de Laboratorio de Economía Aplicada IV, específicamente en el desarrollo de los contenidos conceptuales y metodológicos necesarios para las “*Aplicaciones computacionales básicas de álgebra matricial*”, durante el semestre 2011-2. En el caso del *segundo tipo de actividad* se ilustra utilizando como ejemplo una práctica sobre la resolución de un problema del modelo insumo-producto de Leontief a través de MATLAB®, que se desarrollo en la asignatura de Laboratorio de



Economía Aplicada IV durante el semestre 2011-2. Para el *tercer tipo de actividad* se consideran los avances en cursos extracurriculares tanto para profesores, como para alumnos que se han promovido sobre programas computacionales aplicados a la Economía. Al final se hace un balance de las experiencias obtenidas y se anotan las conclusiones.

1. La Economía Computacional

La economía ha tenido siempre interés en el cálculo de los valores numéricos para los diferentes modelos. El modelo de insumo producto, las aplicaciones de la programación lineal, el cálculo de los excedentes del consumidor son algunos ejemplos. Pero el aumento de dimensiones y de complejidad de los modelos llevó a adoptar rápidamente métodos eficientes y rápidos de cómputo. El inicio del uso de los métodos computacionales estuvo asociado a los trabajos sobre programación lineal y el análisis de actividades desarrolladas por Leontief, Koopmans, Dantzig, Dorfman, Samuelson, Solow, Arrow, Hurwicz y Uzawa, entre otros. Las aplicaciones de programación cuadrática aparecieron luego, con los trabajos de Markowitz (sobre portafolios) y el estudio de Bacharach en el que se desarrolló el RAS -método de calibración- (Chisari, 2009, pág. 8).

Uno de las primeras aplicaciones (intencionales) de equilibrio general computado fue la de Johansen (1960), que incluía veinte industrias y un único consumidor. Ese estudio ya incluía un método eficiente de cómputo. Además, A. Harberger construyó un modelo de dos sectores de la economía de EE.UU. para calcular la incidencia del impuesto a las ganancias de las sociedades anónimas. En realidad, tanto en su caso como en el de Johansen se utilizaron aproximaciones lineales, sin hacer examen de existencia ni de unicidad –véase (Kehoe, Srinivasan, & Whalley, 2005). Entonces, para abordar los problemas económicos la ciencia económica ha desarrollado modelos que utilizan herramientas matemáticas; las cuales están formalmente planteadas en modelos matemáticos, sin embargo, en muchos casos, es imposible hallar soluciones analíticas al planteamiento matemático de estos modelos, por lo que se hace necesaria la utilización de métodos numéricos y de herramientas computacionales para realizar los cálculos que estos requieren a través de la programación.



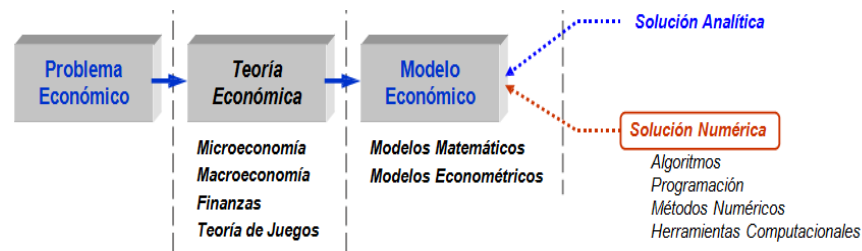


Figura 1: Esquema de Solución de un problema económico, (Ataurima, 2009, Pág. 2).

Por ende, gran cantidad de cifras y parámetros, muchas dimensiones, alta complejidad de cálculos, inestabilidad estructural y necesidad de comparar resultados son justificaciones implícitas de la aplicación de los métodos de la *economía computacional*, la cual se define como un campo científico que se focaliza en la construcción y uso de laboratorios experimentales artificiales, destinados a resolver modelos de economía (Amman, Kendrick, & Mercado, 2006) fundamentalmente en las siguientes áreas:

- Modelación basada en agentes.
- Estadística y econometría computacional.
- Finanzas computacional.
- Modelamiento computacional de sistemas macroeconómicos dinámicos.
- Herramientas computacionales para el diseño de mercados automatizados en la Internet.
- Herramientas pedagógicas para la enseñanza de la economía computacional.

Siendo muchas de éstas áreas únicas en la economía computacional, mientras que otras extienden las áreas tradicionales de la economía a nuevas a través de las técnicas computacionales.

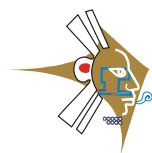


Tabla 1: Algunos programas usados en Economía Computacional

•GAMS

Es un sistema para el modelamiento en alto nivel para programación y optimización matemática.

•GAUSS

Es un lenguaje de programación diseñado para el análisis en Finanzas y Econometría

•Mathematica

Es un sistema de álgebra computacional originalmente desarrollado por Stephen Wolfram. Utiliza bloques de código (librerías), para ampliar las capacidades y reorientar el cálculo.

•Eviews

Es un paquete estadístico para Windows, usado principalmente para análisis econométrico. Ha sido desarrollado por Quantitative Micro Software (QMS). La versión 1.0 salió al mercado en marzo de 1994, reemplazando al MicroTSP.

•LINDO

Es un software que provee un conjunto de herramientas flexibles y fáciles de usar en optimización.

•STATA

Es un paquete estadístico de propósito general que provee herramientas para el análisis, gestión y gráfica de datos.

•SAS

Es un lenguaje de programación para el análisis estadístico de datos. Provee herramientas para la dirección de estratégica de empresas, la gestión del riesgo financiero, el desarrollo de modelos de minería de datos (data mining), etc.

•SPSS

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado

•R

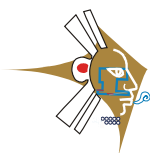
Es un entorno de software libre para elaborar cálculos y gráficas estadísticas

•MATLAB

MATLAB (abreviatura de MATrix LABoratory, "laboratorio de matrices") es un software matemático que ofrece un entorno de desarrollo integrado (IDE) con un lenguaje de programación propio (lenguaje M)

Fuente: elaboración propia.

Entonces, si bien la economía computacional no totalmente es *experimentación*, sí tiene bastante de ello. Es que el uso intensivo de las computadoras es ahorrador de trabajo en el campo de la economía pero, al mismo tiempo, permite una expansión de escala de trabajo, inusual en otras épocas. Se pueden evaluar hipótesis alternativas y estructuras paramétricas diferentes en unas pocas fracciones de segundo. ¿Pueden servir los métodos computacionales para mejorar la teoría? Judd (1999) sostiene que “*las computadoras están cambiando la ciencia económica*”. Amman, Kendrick y Mercado, (2006), parten de lo que consideran los tres paradigmas del software que todo economista debería conocer: el Mathematica®, el MATLAB® y el GAMS® (Ver Tabla 1). También hacen referencia a la utilidad de la economía computacional para la enseñanza de la economía, según su punto de vista, la economía computacional permitiría sustituir el paradigma “*clase teórica-examen*” por el paradigma “*laboratorio-informe-paper*”.



2. Las actividades experimentales en la enseñanza de Economía

La experimentación como metodología pedagógica permite a los alumnos el desarrollo de oportunidades de aprendizaje que se apartan completamente del modelo pedagógico tradicional basado en memorizar, que tanto le aburre (Pascual, Galán, Izquierdo, Santos, Segismundo, & González, 2009). Diferentes investigadores han respaldado la mayor eficiencia de la enseñanza de la Economía mediante una metodología basada en la experimentación, frente a la clase magisterial propia de la metodología tradicional (Galán, y otros, 2007; Izquierdo, y otros, 2007; Pascual, y otros, 2009).

Además no podemos separar la docencia de la realidad socio-económica en la que nuestros alumnos desarrollarán su actividad profesional, en donde, el ordenador es una herramienta imprescindible prácticamente en todos los campos, de manera que es conveniente integrarlo dentro de nuestras clases. El objetivo de la realización de experimentos en el aula de Economía es claro: desarrollar una actividad participativa-académica que refleje un contexto que involucre situaciones similares a las que se pueden encontrar en el mundo real y en las cuales los estudiantes puedan comprender las interrelaciones existentes entre los diferentes agentes que intervienen en una decisión (Pascual, Galán, Izquierdo, Santos, Segismundo, & González, 2009).

Para muchos estudiantes, los principios y conceptos económicos resultan abstractos y contraintuitivos, pues en algunos casos requieren un nivel de abstracción y simplificación del mundo real que escapa a sus capacidades. Ese nivel de simplificación es lo que en ocasiones no les permite identificar los modelos presentados con sus referentes en el mundo real. Según Frank (1997) los experimentos proporcionan al alumno el nexo de unión entre los modelos económicos teóricos y los fenómenos reales.

La docencia mediante la realización de experimentos en Economía, presenta una serie de ventajas, de la metodología experimental, pero es cierto que también existen algunos aspectos negativos (Ver Tabla 2).



Tabla 2: Algunas ventajas y desventajas en el uso de experimentos en Economía

VENTAJAS	DESVENTAJAS
El objeto de la clase pasa a ser la experimentación: los alumnos aprenden de su propia experiencia, sustituyendo así a la lección magistral. El docente, bien durante el desarrollo de la actividad o posteriormente en una sesión de conclusiones (discusión de resultados) y explicación, será el responsable de enfatizar los aspectos más significativos de la práctica.	Es necesario estar dotado de una infraestructura acorde al experimento a desarrollar, tanto a nivel espacial como de equipos experimentales. Esto puede limitar las opciones de experimentos a realizar en algunos casos. En nuestro caso este problema se ve limitado por la posibilidad de realizar la actividad a través de Internet.
La expectativa que suscita la actividad experimental, en cuanto a libertad de actuación y la toma de decisiones propia, refuerza el aspecto motivador. El desarrollo de la actividad provoca en los alumnos una presión que podría asemejarse a la que ejercen algunas situaciones cotidianas en las que hay que tomar decisiones, convirtiéndose de este modo en receptores activos.	Es difícil dar seguimiento a grupos grandes (más de 25 alumnos).
El desarrollo en grupo fomenta la discusión, la defensa de argumentos y el acercamiento entre posturas contrapuestas. Además, abre un nuevo proceso de adquisición de conocimientos, anidando lo que uno sabe con lo nuevo que está aprendiendo. Este aprendizaje será reforzado por el docente, orientando la discusión de forma adecuada.	Puede ser difícil evaluar la participación en el trabajo.

Fuente: Elaboración propia con información de: (Pascual, Galán, Izquierdo, Santos, Segismundo, & González, 2009, Pág. 6)

Pero a pesar de estos inconvenientes pensamos que el alumno, a través del experimento y de la reflexión que requiere su participación en el mismo, enriquece su conocimiento y fortalece sus habilidades, ello justifica la implementación de un Laboratorio de Economía Aplicada.

3. El Laboratorio de Economía Aplicada

Como resultado de la revisión y modificación del plan de estudios de 1992 y la subsecuente implementación del nuevo plan de estudios de la carrera de Economía, a partir del año 2009, se incorporaron las asignaturas de Laboratorio de Economía Aplicada, en los nueve semestres de la carrera, como la parte práctica del área de conocimiento *Formación metodológica y laboratorio*.

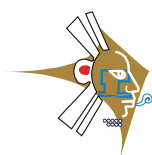


Tabla 3: Estructura del plan de estudios vigente

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	NÚMERO DE ASIGNATURAS
1) Formación teórica	13
2) Política económica	8
3) Historia económica	6
4) Métodos cuantitativos	10
5) Administración e instrumentales	8
6) Formación metodológica y laboratorio	11
7) Profesionalización	8

Fuente: Elaboración propia con información de: (FES Aragón, 2008).

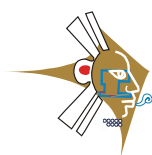
Su objeto es relacionar los contenidos teórico-metodológicos de las asignaturas de las diferentes áreas de conocimiento con las aplicaciones del quehacer cotidiano de todo economista en el campo laboral, así como identificar las problemáticas nodales que impiden el desarrollo óptimo de los sectores de la economía (público, privado y social). Así, esta nueva área académica de enseñanza-aprendizaje, es fundamental para coadyuvar al desarrollo de habilidades y capacidades que sugiere el perfil del economista formado en la FES Aragón, las cuales están divididas en tres etapas fundamentales (FES Aragón, 2008):

a) Etapa I

- Aprender a utilizar los instrumentos matemáticos para efectuar el análisis de los problemas, así como la correlación de las diferentes variables;
- Verificar empíricamente lo que se afirma teóricamente, mediante pruebas de hipótesis, incorporando elementos probabilísticos a los modelos económicos;
- Realizar pronósticos y análisis sobre el comportamiento económico, identificando el resultado cuantitativo, así como la evaluación de diferentes escenarios.

b) Etapa II

- Identificar las problemáticas nodales que impidan el desarrollo óptimo de las áreas afines;
- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la Etapa I, que sean aplicables a la solución de problemas específicos.



c) Etapa III

- Seleccionar instrumentos teóricos, metodológicos y cuantitativos para interpretar y dar soluciones que propicien el bienestar de determinada área o sector;
- Capacidad para integrarse en grupos de trabajo multidisciplinarios.

Es evidente que en la formación profesional del economista, se deben considerar los elementos que permitan desarrollar los conocimientos y las habilidades necesarias para la selección y el tratamiento de la información económica y poder contrastarla con los postulados teóricos a través del uso de herramientas computacionales (Moreno, Alonso, Ayala, Tellitud, Martín, & Mejía, 2010), para lo cual el Laboratorio de Economía Aplicada es el espacio académico adecuado en el marco del nuevo Plan de Estudios.

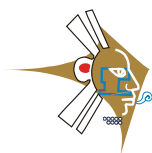
4. 1 Funcionamiento del Laboratorio de Economía Aplicada

En el funcionamiento del área de laboratorio de economía aplicada, se han implementado tres tipos de actividades complementarias (Moreno, Alonso, Ayala, Tellitud, Martín, & Mejía, 2010), abriendo paso de la metodología tradicional de enseñanza, basada en la memorización y el simple análisis teórico por parte del estudiante, hacia esta nueva metodología, basada en la experimentación, en donde, es necesario estar dotado de una infraestructura acorde al experimento a desarrollar, tanto a nivel espacial como de equipos experimentales (Pascual y otros, 2009), en este sentido, el espacio físico que hasta el momento se ha acondicionado para el área de Laboratorio de Economía Aplicada es el aula 4 del Centro de Cómputo de la FES Aragón, la cual, cuenta con 40 equipos de cómputo.

A continuación se explicará conceptualmente cada una de las actividades que se involucran en el funcionamiento del Laboratorio de Economía Aplicada, y se incorporará un ejemplo que ilustre la experiencia en su implementación.

4.1.1 Primer tipo de actividad: impartición de los contenidos conceptuales y metodológicos.

Este tipo de actividades, se refieren a la dedicación de una parte de los cursos, para la impartición de los contenidos conceptuales y metodológicos para cada nivel de Laboratorio



(I-VIII), recurriendo, a los programas computacionales disponibles para abordar dichos contenidos, lo que permitirá al alumno poseer conocimientos y determinadas habilidades técnicas necesarias para la solución de problemas planteados en las prácticas de laboratorio de las diferentes áreas de conocimiento y, que en esencia constituyen el segundo tipo de actividad en el Laboratorio de Economía.

La parte del curso considerada para este primer tipo de actividades del Laboratorio, tiene una duración promedio de entre 8 y 18 horas/clase, y se propone su impartición de la siguiente manera (Ver Tabla 3):

Tabla 3: Contenidos conceptuales y metodológicos (por semestre)

SEMESTRE	ASIGNATURA	CONCEPTUALIZACIÓN	HORAS/CLASE
Primero	Laboratorio de Economía Aplicada I	Fundamentos de los sistemas de información e identificación de variables económicas.	15
Segundo	Laboratorio de Economía Aplicada II	Elementos básicos para la elaboración de fórmulas y uso de funciones en hoja de cálculo orientados al análisis económico.	15
Tercero	Laboratorio de Economía Aplicada III	Introducción a software para análisis estadístico aplicado a la economía.	10
Cuarto	Laboratorio de Economía Aplicada IV	Aplicaciones computacionales básicas de álgebra matricial.	8
Quinto	Laboratorio de Economía Aplicada V	Introducción al paquete computacional econométrico	15
Sexto	Laboratorio de Economía Aplicada VI	Introducción a aplicaciones financieras en hoja de cálculo.	18
Séptimo	Laboratorio de Economía Aplicada VII	Conocimiento básico de programas computacionales para la evaluación de proyectos de inversión.	10
Octavo	Laboratorio de Economía Aplicada VIII	Introducción a la teoría de juegos y modelos de simulación.	12
Noveno	Laboratorio de Economía Aplicada IX	No aplica	-

Fuente: Elaboración propia con información de los programas de estudio de las asignaturas, (fes aragón, 2008).



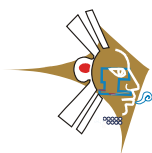
- **Ejemplo: matlab® cómo herramienta docente en economía**

Veamos el caso particular de la Asignatura de Laboratorio de Economía Aplicada IV, como se muestra en la Tabla 3, se ubica en el cuarto semestre de la Licenciatura en Economía, conceptual y metodológicamente se tienen que desarrollar *las aplicaciones computacionales básicas de álgebra matricial*, para lo cual en el semestre 2011-2 se hizo uso de la aplicación informática MATLAB® como herramienta docente.

El nombre MATLAB® proviene de *Matrix Laboratory* (Véase Tabla 1) dado que en sus orígenes éste fue escrito para facilitar el desarrollo de software matricial (The MathWorks Inc., 1996) y ha evolucionado desde 1970, a través de las necesidades de los usuarios, los cuales suman en la actualidad más de dos millones tanto en ámbitos académicos como empresariales (Ataurima, 2009), ya que es un lenguaje de alto nivel, para el cálculo técnico; el cual integra un entorno fácil de usar para el cálculo, la visualización y la programación. Los entornos universitarios lo utilizan como herramienta de instrucción estándar tanto para cursos avanzados o introductorios en ciencias e ingeniería; mientras que a nivel profesional o industrial, permite obtener la máxima productividad en investigación, desarrollo y análisis.

En Economía es muy importante comprender las relaciones y dependencias entre variables de los modelos económicos, estas relaciones sirven de apoyo formal para poder entender, analizar y desarrollar explicaciones e interpretaciones de diferentes fenómenos económicos reales, aunque con frecuencia los estudiantes sí llegan a comprender de forma intuitiva los conceptos básicos, pero a menudo carecen de las habilidades matemáticas necesarias para formalizar y resolver con agilidad los problemas relacionados (Izquierdo, Galán, Santos, & Olmo, 2007).

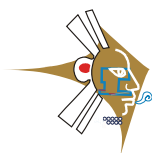
En estos casos MATLAB® es particularmente útil, puesto que nos permite mostrar al alumno de forma clara, un análisis exhaustivo de cualquier modelo económico mediante la exploración sistemática de su espacio de parámetros cuya explicación en el pizarrón suele llevar bastante tiempo. También permite centrar el tiempo de la clase en el planteamiento y resolución conceptual precisa y completa de los problemas para que el alumno pueda mejorar sus conocimientos económicos y matemáticos.



4.1.2 Segundo tipo de actividad: prácticas de laboratorio

Este tipo de actividad se refiere a las prácticas de laboratorio, las cuales son el medio de comunicación entre los profesores de las distintas asignaturas y el Laboratorio de Economía. Se ha impulsado para que los maestros de cada área formulen propuestas de prácticas de laboratorio que requieran apoyo de una herramienta computacional y que puedan ser útiles para ejercitar, demostrar o solucionar problemas de las unidades temáticas de sus respectivas áreas de estudio. Con el conjunto de propuestas que se han obtenido de las áreas de conocimiento, se está trabajando en una selección para integrar “cuadernillos de prácticas”, para cada una de las asignaturas de Laboratorio de Economía Aplicada, de manera que, tanto el profesor encargando de impartir la asignatura como los estudiantes, puedan tener un material de apoyo básico. Cabe aclarar, que no se trata de realizar un sinnúmero de ejercicios, sino proponer una práctica de laboratorio lo más completa posible que abarque una o más unidades del programa de estudios. Dichas prácticas de laboratorio, deberán contener los siguientes elementos (Moreno, Alonso, Ayala, Tellitud, Martín, & Mejía, 2010):

- Título de la práctica
- Área (s)
- Asignatura (s)
- Objetivo
- Software a utilizar
- Duración en horas
- Marco teórico
- Datos a utilizar
- Procedimiento de desarrollo y comprobación
- Conclusiones
- Bibliografía



A continuación se ilustra, a manera de ejemplo, una práctica que refleja la utilidad del laboratorio de economía aplicada, para experimentar, demostrar o solucionar problemas de las unidades temáticas de las áreas de conocimiento.

Veamos el caso del modelo de insumo-producto de Leontief, el cual, regularmente por el desarrollo del álgebra matricial que requiere, es un tema que resulta tedioso para los estudiantes, ya que un ejercicio elaborado de manera manual puede llevarse hasta una clase, sobre todo los que son superiores al orden de 3×3 , por lo que mostrarles la manera de resolverlos mediante el uso de MATLAB®, en la asignatura de Laboratorio de Economía Aplicada IV durante el semestre 2011-2 consiguió motivarlos, a la par de convertirse en un apoyo para sus cursos de Matemáticas IV y Macroeconomía I.

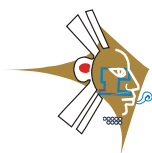
El ejemplo que aquí mostramos es un modelo de orden 7×7 , por lo tanto complejo de resolver de forma manual.

- **Ejemplo de una práctica de Economía Aplicada**

Titulo de la práctica	El modelo de insumo-producto de Leontief
Área (s)	Teoría Económica, Métodos cuantitativos
Asignatura (s)	Macroeconomía I, Matemáticas IV.
Objetivo	El alumno aprenderá a determinar los niveles de producción (X) necesarios para satisfacer la demanda final (Y) propios del modelo de insumo producto de Leontief, mediante el uso de la aplicación informática MATLAB®
Software a utilizar	MATLAB® Versión 7.0 o superiores.
Duración en horas	1.5 horas.

a) Marco teórico:

El análisis de cuadros de insumo-producto, fue desarrollado por W.W. Leontief en 1936, como el instrumento de interpretación de las inter-dependencias de los diversos sectores de la economía. Es decir, en el análisis de insumo-producto consideramos cualquier sistema económico como un complejo de industrias mutuamente interrelacionadas. Se considera que toda industria recibe materias primas (insumos) de las demás industrias del sistema y que, a su vez, proporciona su producción a las demás industrias en calidad de materia



prima. Fundamentalmente se trata de un análisis general del equilibrio estático de las condiciones tecnológicas de la producción total de una economía, durante el periodo de tiempo en cuestión (Leontief, 1957).

b) Datos a utilizar:

Las relaciones intersectoriales de los Estados Unidos, con datos para 81 sectores agrupados en 7 sectores mayores: (1) productos no metálicos personales y domésticos, (2) productos metálicos finales (cómo vehículo de motor), (3) productos básicos de Metal y minería, (4) productos básicos no metálicos y de agricultura, (5) energía, (6) ser-vicios y (7) entretenimiento y productos diversas, medidos en millones de dólares. Dada la matriz de coeficientes técnicos (A) y vector de demanda final (Y) siguiente:

Tabla 1: Datos del ejercicio

	Sector 1	Sector 2	Sector 3	Sector 4	Sector 5	Sector 6	Sector 7	DEMANDA FINAL (Y)
Sector 1	0.1588	0.0064	0.0025	0.0304	0.0014	0.0083	0.1594	74,000
Sector 2	0.0057	0.2645	0.0436	0.0099	0.0083	0.0201	0.3413	56,000
Sector 3	0.0264	0.1506	0.3557	0.0139	0.0142	0.007	0.0236	10,500
Sector 4	0.3299	0.0565	0.0495	0.3636	0.0204	0.0483	0.0649	25,000
Sector 5	0.0089	0.0081	0.0333	0.0295	0.3412	0.0237	0.002	17,500
Sector 6	0.119	0.0901	0.0996	0.126	0.1722	0.2368	0.3369	196,000
Sector 7	0.0063	0.0126	0.0196	0.0098	0.0064	0.0132	0.0012	5,000

C) Procedimiento de desarrollo y comprobación:

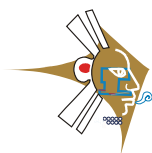
1. Capturamos los datos de la matriz de coeficientes técnicos (A) en MATLAB® :

>> A =

```

0.1588    0.0064    0.0025    0.0304    0.0014    0.0083    0.1594
0.0057    0.2645    0.0436    0.0099    0.0083    0.0201    0.3413
0.0264    0.1506    0.3557    0.0139    0.0142    0.0070    0.0236
0.3299    0.0565    0.0495    0.3636    0.0204    0.0483    0.0649

```



0.0089	0.0081	0.0333	0.0295	0.3412	0.0237	0.0020
0.1190	0.0901	0.0996	0.1260	0.1722	0.2368	0.3369
0.0063	0.0126	0.0196	0.0098	0.0064	0.0132	0.0012

2. Generamos la matriz identidad (I):

>> I=eye(7)

I =

1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	1

3. Generamos la matriz de Leontief (I-A), la cual llamaremos matriz (L):

>> L=I-A

L =

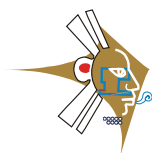
0.8412	-0.0064	-0.0025	-0.0304	-0.0014	-0.0083	-0.1594
-0.0057	0.7355	-0.0436	-0.0099	-0.0083	-0.0201	-0.3413
-0.0264	-0.1506	0.6443	-0.0139	-0.0142	-0.007	-0.0236
-0.3299	-0.0565	-0.0495	0.6364	-0.0204	-0.0483	-0.0649
-0.0089	-0.0081	-0.0333	-0.0295	0.6588	-0.0237	-0.002
-0.119	-0.0901	-0.0996	-0.126	-0.1722	0.7632	-0.3369
-0.0063	-0.0126	-0.0196	-0.0098	-0.0064	-0.0132	0.9988

4. Generamos la matriz inversa de la matriz de Leontief (I-A)⁻¹, la cual llamaremos matriz (T):

>> T=inv(L)

T =

1.2212	0.0271	0.0226	0.0677	0.0135	0.0227	0.2167
0.0432	1.4046	0.1244	0.0466	0.0404	0.0516	0.5103
0.0806	0.3387	1.5927	0.0555	0.0508	0.0326	0.181
0.6732	0.1905	0.1763	1.6448	0.0948	0.1266	0.3265



0.0636	0.0531	0.101	0.0897	1.5393	0.0575	0.059
0.3409	0.2711	0.2953	0.3253	0.3842	1.3674	0.6371
0.0213	0.0303	0.0392	0.0231	0.0175	0.0211	1.0246

5. Capturamos los datos del vector de demanda final (Y):

```
>> Y=[74000; 56000; 10500; 25000; 17500; 196000; 5000];
```

6. Multiplicamos la inversa de la matriz de Leontief (T) por el vector de la demanda final (Y), para obtener el vector de la producción final $X = (I-A)^{-1} * Y$:

```
>> X=T*Y
X =
1.0e+005 *
0.9958
0.9770
0.5123
1.3157
0.4949
3.2955
0.1384
```

D) Conclusiones:

Esto significa que para satisfacer los incrementos previstos de demanda final sectorial se debe generar en el sistema de producción los anteriores valores de producción bruta.

E) Bibliografía:

- Ayres, Frank. (1978): “Teoría y Problemas de Matrices”. México. McGraw-Hill: Serie Schaum.
- Bernardello, Alicia (et. al.). (2004): “Matemática para economistas con Microsoft Excel y MATLAB®”. Buenos Aires. Editorial Omicron System.



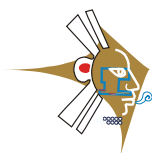
- Chiang, Alpha C. (1987): "Métodos fundamentales de Economía Matemática". Madrid. McGraw-Hill.
- Leontief, W. (1951): "Input-Output Economics". Scientific American.

1.5.1 Tercer tipo de actividad: Actividades Extracurriculares

Este tipo de actividad, se refiere a los cursos extracurriculares (para alumnos y profesores), es decir, aquellos referidos a temas o paqueterías específicas, que se puedan llevar a cabo durante los periodos inter-semestrales o durante periodos que no afecten los horarios de los cursos obligatorios (Laboratorio de Economía Aplicada), ya sea a propuesta de algún (os) profesor (es) de la carrera o incluso los que puedan ser impartidos por alguna otra institución, como por ejemplo el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). En esta actividad, se ha logrado ofrecer cursos de paquetería computacional aplicada a la economía que anteriormente no se impartían pese a su importancia en el quehacer cotidiano del profesional de la Economía y que para la implementación de un área de economía aplicada son fundamentales. A manera de ejemplo, tenemos para el caso de los profesores la impartición de cursos de actualización docente, coordinados por la Jefatura de la Licenciatura en Economía y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) sobre:

- Microeconometría y Macroeconometría aplicada mediante el uso de paquetería como SPSS® y STATA®.
- Economía matemática con software MATLAB® y Mathematica®.

Mientras que para los estudiantes se han logrado incorporar de manera regular cursos de SPSS®. Y próximamente se pretende agregar los referentes a MATLAB®, Mathematica® y STATA®, los cuales, forman parte de los paquetes computacionales usados en la economía computacional (Véase, Tabla 1), y que mayor interés despiertan entre la comunidad estudiantil, dada su demanda en el mercado laboral.



1.6 Experiencias obtenidas

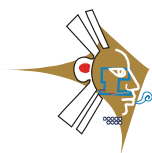
Los resultados de esta experiencia pueden enfocarse desde dos puntos de vista; el primero ha sido meramente experimental en el que se ha buscado contrastar los resultados de los experimentos con los postulados de la teoría; El segundo punto de vista sería con respecto a los resultados de la experiencia, tanto para los alumnos como a nivel personal, en el ámbito de los objetivos propuestos al comienzo de su desarrollo: hacer las asignaturas de Economía más atractivas, y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Con respecto al primer enfoque, los resultados obtenidos tras la realización de las prácticas por parte de los alumnos, han demostrado que los alumnos suelen apreciar la manera en que se llevan a cabo las sesiones, en donde se compara y discute el análisis teórico con los resultados de su propio experimento, apoyándose en los registros proporcionados por el programa computacional.

Respecto al segundo punto de vista, algunos de los objetivos son difícilmente evaluables, como sería el hecho de hacer las asignaturas más atractivas a los alumnos, pero sus comentarios al respecto parecen indicar que vamos por el camino adecuado. Mediante los reportes de evaluación semestral se les pregunta si los contenidos del curso contribuyeron a tu formación académica y si los métodos de enseñanza propiciaron la comprensión de los temas, en donde, los resultados de las evaluaciones; para la primera oscilan en calificaciones de entre diez (10) y ocho (8), que en términos cualitativos cae en el rango “*siempre*”; mientras que para la segunda oscilan en calificaciones de entre diez (10) y ocho (8), que en términos cualitativos cae en el rango “*totalmente*”, (FES Aragón, 2011) de manera que existe un consenso (prácticamente unánime) sobre el poder facilitador de este tipo de experimentos a la hora de entender la teoría.

2. Conclusiones

En suma, es verdad que las ciencias usan los métodos computacionales como complementarios naturales del proceso productivo de conocimiento, pero la Economía está un poco rezagada. Sin embargo, ha ido definiendo un cuerpo de técnicas académicamente aceptadas y de amplio uso, a través, de la *economía computacional*. Prueba del avance en esta disciplina es la abundante bibliografía con aplicaciones, en especial los *Handbooks in Computational Economics*, y la existencia de Laboratorios o Programas de Economía Computacional en universidades de primer nivel internacional.



En el caso del área de Laboratorio de Economía Aplicada en la Licenciatura de Economía de la FES Aragón UNAM, desde su implementación (2009) se ha demostrado su utilidad, la cual, no sólo estimula el interés y aprendizaje de los alumnos, sino que también facilita la comprensión de los conceptos económicos, algunos de los cuales, como el caso del funcionamiento del modelo insumo-producto de Leontief, resultan especialmente adecuados para ser modelados mediante paquetería computacional. MATLAB® puede ser una herramienta que, aprovechada hábilmente, nos ayuda en nuestro empeño docente por motivar y promover la participación del alumno.

Otra actividad que se ha impulsado para motivar y promover la participación de los alumnos, es el desarrollo de una página web para las asignaturas de Laboratorio de Economía Aplicada <http://labecoaragon.es.tl> cuyo objetivo es, proporcionar a los estudiantes los materiales de apoyo: prácticas, presentaciones de los temas -en Microsoft Power Point®, links con fuentes de información económica, libros electrónicos, etc. La principal novedad en esta tarea es que ya no es necesario pasar por la editorial para publicar los *cuadernillos de prácticas*, basta con convertirlos al formato adecuado y subirlos a un servidor, dando solución al problema de la publicación de información accesible a estudiantes, con lo que se dispone de la posibilidad de extender el aula más allá de sus límites físicos y temporales. La Red está cada vez más presente en nuestra sociedad y la comunidad docente no debe quedarse al margen, debe conocer y saber aprovechar los recursos disponibles en Internet (Peña, Córcoles, & Casado, 2006).

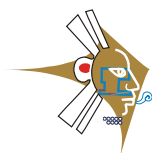
Sin embargo, pese al avance exitoso del Laboratorio de Economía Aplicada, aún queda mucho trabajo por delante para poder consolidarlo, ello implica considerar fundamentalmente tres aspectos:

- **Contenidos curriculares:**

Falta afianzar los contenidos temáticos de las asignaturas: establecer los temas a abordar, los paquetes computacionales que se recomienda utilizar, y las prácticas a elaborar, para cada uno de los semestres. Hasta el momento se ha solicitado a las distintas áreas de conocimiento la entrega de propuestas de prácticas de laboratorio, sin embargo, la respuesta prácticamente ha sido nula.

- **Oferta académica:**

El aumento de la oferta docente del área de Laboratorio de Economía Aplicada, se encuentra en función del avance en su implementación, la cual, para el 2014, llegará

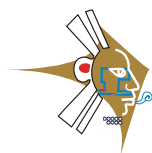


al 100%, es decir, será el momento en que para los nueve semestres se encuentre la materia de Laboratorio de Economía Aplicada y la oferta total académica alcanzará la cifra de 54 grupos, esto sin considerar las necesidades de recursamientos (Moreno, Alonso, Ayala, Tellitud, Martín, & Mejia, 2010). Esta situación requerirá que se amplíe el número de docentes, generando la necesidad de consolidar el proceso de capacitación de los profesores que se perfilen para impartir las asignaturas del área, de manera que puedan responder a los propósitos curriculares, planteados en el punto anterior, a saber: dominio conceptual de las distintas temáticas de los programas y amplio manejo de los paquetes computacionales que se recomienden para la ejecución de los mismos. En este sentido, es importante la consideración de que la capacitación en el manejo de los paquetes computacionales, debe estar en función de los que se recomienden para resolver las prácticas de laboratorio para los distintos semestres.

- **Infraestructura:**

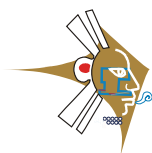
Para el ciclo escolar 2014-1, donde todos los alumnos requerirán una aula de cómputo para poder recibir su respectiva clase de Laboratorio de Economía Aplicada, y siguiendo la trayectoria del número de alumnos que ingreso en la generación 2010 (262) y considerando que se mantenga constante, es decir, que no haya una disminución en el número de alumnos de nuevo ingreso, dará como resultado una demanda potencial de 2,584 alumnos: 1,723 en el turno matutino y 861 en el vespertino, que necesitará un espacio (Moreno, Alonso, Ayala, Tellitud, Martín, & Mejia, 2010), lo cual, generará una situación deficitaria, aún optimizando el uso de la infraestructura existente (Aulas del Centro de Cómputo), por lo que se hace necesario el acondicionamiento de un espacio específico para el área, dentro del edificio donde se imparten las clases de la Licenciatura de Economía.

Sin embargo, a pesar de estos inconvenientes en los que se tiene que trabajar, los resultados obtenidos hasta el momento en la experiencia de aplicación de este conjunto de innovaciones, responden al interés por mejorar la calidad y la eficiencia en la enseñanza de la Economía en la FES Aragón, situándola a la altura del contexto actual. Cabe resaltar que si bien, en las otras entidades de la UNAM que se imparte la Licenciatura en Economía: Facultad de Economía y FES Acatlán, existen cursos de paquetería computacional aplicada a la Economía, en ninguna, se hace como materia incorporada en el mapa curricular, por lo que no existía ningún referente institucional.

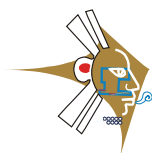


2 Referencias

- Amman, H., Kendrick, D., & Mercado, R. (2006). *Computational Economic*. Princeton University Press.
- Ataurima, M. (2009). *MATLAB® para economistas. Nivel básico*. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de <http://centrofederadoeconomia.blogspot.com/2009/05/MATLAB®-para-economistas.html>
- Ayres, F. (1978). *Teoría y problemas de matrices*. México: McGraw-Hill. Serie Shaum.
- Bernardello, A. (2004). *Matemática para economistas con Microsoft Excel® y MATLAB®*. Buenos Aires: Omicron System.
- Chisari, O. O. (2009). Progresos en economía computacional: una introducción. En O. O. Chisari, *Progresos en economía computacional* (págs. 180). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- FES Aragón. (2011). *Economía. Reporte de evaluación semestre 2011-2*. FES Aragón. UNAM.
- FES Aragón. (2008). *Plan de estudios de la licenciatura en Economía*. MÉXICO: UNAM.
- Frank, B. (1997). The impact of classroom experiments on the learning of economics: An empirical. *Economic Inquiry* 35 , 763-769.
- Galán, J. M., Izquierdo, L. R., Izquierdo, L. R., López, A., Pascual, J. A., Posada, M., y otros. (2007). *LABEXNET: un Laboratorio de Economía*. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa v. 13, n. 1, p. 105-125.: www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_5.htm
- Izquierdo, I. R., Galán, J. M., Santos, J. I., & Olmo, R. d. (2007). *Mathematica como herramienta docente en la economía*. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de http://ubu.academia.edu/JoseManuelGalan/Papers/710441/Mathematica_como_herramienta_docente_en_Economia
- Judd, K. L. (1999). *Numerical Methods in Economics*. Cambridge (Mass.), London.: The MIT Pres.
- Kehoe, T. J., Srinivasan, T. N., & Whalley, J. (2005). *Frontiers in Applied General Equilibrium Modeling. In Honor of Herbert Scarf*. Cambridge University Press.



- Leontief, W. (1951). *Input-Output Economics*. Scientific American.
- Moreno, R., Alonso, C., Ayala, R., Tellitud, J. O., Martín, G., & Mejía, J. (2010). *Justificación y propuesta del Laboratorio de Economía Aplicada, de acuerdo con el nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Economía*. Licenciatura en Economía, FES Aragón UNAM.
- Pascual, J. A., Galán, J., Izquierdo, L. R., Santos, J., Segismundo, S., & González, J. (07 de 2009). *Una herramienta didáctica para la enseñanza de la teoría de juegos*. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm.29: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>
- Peña, I., Córcoles, C., & Casado, C. (2006). *El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red*. Recuperado el 25 de Junio de 2011, de UOC Papers . N.º 3 : http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf
- The MathWorks Inc. (1996). *MATLAB®: edición de estudiante: versión 4: guía de usuario/ con tutorial de Duane Hanselman y Bruce Littlefield*. Madrid: Prentice Hall.





Sistema de Evaluación Académico digital, desde el Enfoque Basado en Competencias (SEA-EBC) en la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital

[REGRESAR](#)

*Autores**

Mtra. Margarita Núñez Zamudio

Mtra. Evelia Ruperto Velázquez

Profr. José Luis Ortega Lucio

Resumen

Crear un diálogo entre los investigadores y actores de la educación en México, así como difundir el conocimiento desde el modelo educativo basado en competencias de manera digital, como sistema innovador para la práctica educativa en la educación superior, es una de las finalidades de este trabajo. La Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM) es una institución pública, que promueve el desarrollo sustentable, comprometida con la formación de sujetos con sentido de identidad y valores, de acuerdo con la planeación y desarrollo de las políticas públicas. La UTVM fue creada en 1996, en el año 2002 obtuvo la certificación en la norma ISO 9001:2000, en 2006 el nivel 1 de los CIEES y acreditación de programas educativos por COPAES, en 2010 la certificación en la norma ISO 9001:20 favoreciendo estándares institucionales en todo el proceso educativo. Para fortalecer la práctica educativa a través de las competencias desde la dimensión pedagógica, curricular y administrativa, nos dimos a la tarea de innovar un sistema digital

* Mtra. Margarita Núñez Zamudio. Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa. Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital. Correo electrónico: mzamudio@utvm.edu.mx
Mtra. Evelia Ruperto Velázquez. Maestría en Educación. Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital. Correo electrónico: eruperto@utvm.edu.mx
Profr. José Luis Ortega Lucio. Docente de idioma extranjero. Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital. Correo electrónico: jortega@utvm.edu.mx

basado en competencias, mediante instrumentos de evaluación y portafolio de evidencias del docente, que incluyera a estudiantes, docentes, tutores y directores, para diagnosticar sus respectivas competencias, mediante un Sistema Innovador para la transformación de la práctica educativa en la Universidad.

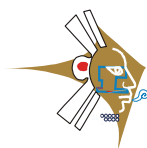
Palabras clave: Sistema, evaluación, innovación, competencias, digital.

Introducción

El presente trabajo tiene la finalidad de compartir un proyecto de evaluación académico y digital mediante un sistema Innovador de gestión integral del proceso educativo, desde el ámbito de la innovación aplicada a la educación y a la formación llevado a cabo en la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM). Esta institución da inicio en septiembre de 1996, mediante la transferencia a México de un modelo educativo del Instituto Universitario de Tecnología de Francia (IUT). La UTVM se caracteriza por estar inmersa en una zona en donde predomina la cultura Otomí, alta marginación y migración; por lo que la principal finalidad ha sido la vinculación entre la educación universitaria con las necesidades del sector productivo en relación con el entorno.

El crecimiento de ésta institución, durante su trayectoria ha vivido transformaciones significativas que dan respuesta a las políticas públicas nacionales, a fin de garantizar una calidad educativa en los servicios educativos; siendo necesario implementar un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) y acreditar ante organismos externos todos los programas educativos que se imparten. La UTVM se ha certificado en la norma ISO 9001:2000 y actualmente por la norma ISO 9001:2008. El alcance de esta certificación ha sido en el desarrollo y provisión de servicios educativos para los programas de titulación del Técnico Superior Universitario (TSU).

En busca de la mejora continua el SGC en conjunto con el cumplimiento a la normativa de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) ha optimizado diferentes recursos que han permitido una mayor dinámica, transparencia y fluidez de la información. Además de estructurar y documentar procesos y procedimientos con el fin de mejorarlos; generar confianza adicional a la sociedad; fomentar una cultura de calidad en la institución; involucrar a la organización en un proceso cíclico de mejora, que



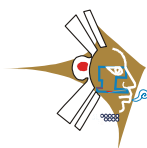
evalúa la eficiencia de los procesos; fijar objetivos en el corto, mediano y largo plazo, y efectuar un seguimiento de los mismos; conocer y escuchar la voz de los participantes para orientar los servicios a la satisfacción de sus necesidades y mejorar la coordinación interna entre las áreas fomentando el trabajo en equipo.

Por lo anterior ha obtenido reconocimientos a nivel federal por contar con el 100% de su matrícula en Programas Educativos de buena calidad, de acuerdo al Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación. Reconocimiento a la Innovación y Calidad que otorga el gobierno del estado a través de la oficina de Modernidad e Innovación Gubernamental, por el desarrollo de la práctica: Implementación de sistemas innovadores de gestión integral del proceso educativo, herramientas digitales para la evaluación, seguimiento y mejora del SGC. Ganadora del premio Iberoamericano a la Excelencia Educativa en reconocimiento a sus prácticas de innovación educativa en el país.

Los factores clave que han permitido mantener la calidad del servicio educativo en la Universidad ha sido el desarrollo de nuevas tecnologías para la aplicación en los diversos procesos, visualizar la calidad como una actividad cotidiana; monitorear el cumplimiento de las metas de los distintos procesos y tomar acciones cuando ha sido necesario. Lo anterior sirve de referente para otras instituciones de nivel superior que buscan la calidad educativa.

Para fortalecer la práctica educativa en la institución que no tuviera sólo énfasis en los procesos administrativos, se considera conveniente continuar con un trabajo de innovación en el que se atendiera práctica educativa de manera integral. Esto a través de un Sistema de Evaluación Académico desde el Enfoque Basado en Competencias (SEA-EBC), que involucra no sólo al docente sino a tutores y directores, se ha complementado con el portafolio de evidencias del docente, para que la innovación no sólo sea de corte cuantitativo, sino también cualitativo, ya que este permite ver la construcción que realizan los docentes en su práctica educativa cotidiana.

Tenemos así una visión de una práctica educativa que ponga énfasis en un sistema integral innovador mediante el uso de un sistema digital de evaluación, en el que participan docentes, estudiantes y personal administrativo.



Objetivo general

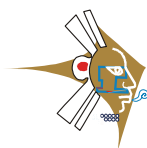
Dar a conocer un Sistema de Evaluación Académico digital, desde la Enseñanza Basada en Competencias (SEA-EBC) en el que participan estudiantes, profesores, directores, administrativos y profesional especializado, para fortalecer una cultura de evaluación integral e investigación colectiva mediante un sistema digital.

Objetivos específicos

- a) Impulsar el ejercicio de la práctica de la evaluación académica basada en competencias, que conduzca a identificar necesidades y áreas de oportunidad con la finalidad de fortalecer la práctica educativa.
- b) Promover el desarrollo sustentable, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación que permita la eficiencia en relación a los insumos necesarios para la evaluación académica.
- b) Desarrollar procesos reflexivos y de participación conjunta, que conduzcan al diálogo y a la elaboración de propuestas alternas de mejora en relación con los docentes, tutores y directores.
- c) Implementar formas complementarias de evaluación académica, como el portafolio de evidencias digital mediante la intervención de los docentes, personal especializado en el área psicopedagógica y los estudiantes, para mostrar las evidencias del desempeño de cada docente.
- d) Hacer uso de los resultados de la evaluación como fuentes de información para la toma de decisiones y establecer líneas de acción pertinentes cuya finalidad sea ofrecer un servicio educativo de calidad.

Justificación

La realización de dicha investigación ha tenido su origen desde una **dimensión curricular, pedagógica y administrativa**. Desde la **dimensión curricular**, hemos vivido la transición hacia un modelo Educativo Basado en Competencias (EBC) que ha hecho necesario repensar la práctica educativa de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje; desde lo **pedagógico** ha sido necesario tomar en cuenta las competencias de los docentes; desde lo **administrativo** se hizo necesario hacer una transformación al sistema de evaluación para



hacer más eficiente la entrega de resultados derivados de la evaluación, a través de una plataforma digital y así facilitar el análisis de los resultados y la toma de decisiones.

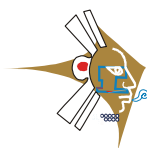
En el 2009 se incorporó el modelo EBC, mismo que implicó cambios en la práctica educativa pues éste pone énfasis en una educación centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales, más allá de las competencias técnicas con un enfoque global, contextual y situado; en donde se integra el saber, saber hacer, saber ser y saber estar; con ello se hace énfasis en los conocimientos, procedimientos y actitudes, que propician el aprendizaje, la responsabilidad y la autonomía para el desempeño integral, polivalente y plurifuncional.

Ante este panorama una serie de interrogantes surgieron ¿Qué competencias debería tener el docente? ¿Cómo usar un sistema de evaluación integral y digital que involucrara a otros actores del proceso educativo? ¿Cuál era el estado en que se encontraba la práctica educativa en esos momentos de transición? ¿Cómo minimizar los costos de insumos que se tenían con tanta información impresa que necesitaba ser fotocopiada? El sistema de evaluación permitió conocer el estado en que se encontraba la práctica de los docentes y con ello la toma de decisiones mediante líneas pertinentes, así como reducir a cero el uso de impresiones y fotocopias.

Nos dimos cuenta que el sistema de evaluación docente usado no era funcional dentro del nuevo modelo educativo. Se tenía un sólo instrumento de evaluación en el que participaban estudiantes y directores cuyos criterios no estaban bien definidos y claros, además de que los resultados eran meramente cuantitativos. También no era eficiente la forma de integrar los resultados y emitirlos a las áreas correspondientes dado el costo que generaba, ahora gracias al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación se han reducido costos y se ha hecho eficiente la entrega de informes y reporte pues se cuenta con un sistema innovador de gestión integral del proceso educativo.

También esta forma de evaluación tenía limitaciones, porque consideraba aspectos parciales; la segmentaba en un conjunto de elementos basados en un solo referente dejando fuera el punto de vista del docente. Problemas como éstos llevaron a implementar un sistema institucional para una evaluación integral e innovadora en la que los mismos docentes fueran también partícipes, así como un trabajo colectivo, para que no sólo se viera a la evaluación como la obtención de resultados o el enjuiciamiento de la práctica docente.

Durante el periodo mayo-agosto y septiembre-enero 2010, se aplicó el instrumento de evaluación basado en competencias, éste permitió conocer las competencias de los



docentes y directores tanto en los aspectos cuantitativos, como cualitativos. Las competencias que evalúan al docente son: Planeación y Organización; Actividad Didáctica; Creación de Ambientes de Aprendizaje; Actitud Laboral y Evaluación del Aprendizaje. A los tutores se les evalúa: Organización y Planeación de Tutoría; Orientación Académica; Fortalecimiento del Proyecto Personal del Estudiante y Actitud Frente al Grupo. A los directores se les evalúa: Planeación y Organización; Compromiso Institucional; Comunicación Interpersonal; Actitud Laboral; Trabajo en Equipo y Visión Emprendedora. Estas competencias están registradas en un sistema de evaluación digital, que contiene formatos, reportes e informes, ya no hay la necesidad de hacer uso de impresiones o fotocopias.

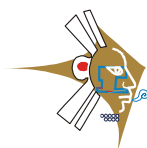
Se trata de fortalecer la docencia universitaria en la dimensión curricular, pedagógica, tecnológica, administrativa e institucional, mediante procesos formativos e innovadores en el que se haga uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Referentes teóricos

La integración de un nuevo modelo educativo desde el enfoque basado en competencias, demanda la incorporación de un sistema de evaluación académico congruente con esta modalidad, lo que implica fomentar una cultura evaluativa, mediante un ejercicio de corresponsabilidad, un proyecto en conjunto, en donde los involucrados en la práctica educativa, docentes, estudiantes, directores y administrativos participen. La concepción de evaluación que subyace en este sistema de acuerdo con Mateo (2000, p.31) es “un proceso sistemático de recogida de información, que implica la reflexión sistemática orientado a la mejora de calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional, o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa.”

En este sentido, la evaluación sirve como herramienta pedagógica para el crecimiento y formación profesional, así como de reflexión y transformación de la práctica educativa. Es esta una evaluación plagada de compromiso y participación, que orienta la toma de decisiones para la mejora continua a través de los indicadores institucionales, que garantizan una educación de calidad.

Las consecuencias que se corren al continuar con prácticas tradicionales de evaluación según Fullan (2000, p.81) “privan de la realimentación acerca del valor y eficacia



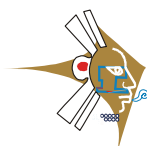
de lo que hacemos, mantienen el aislamiento en escenarios de aprendizaje empobrecido, el conservadurismo educativo. Continuar con las mismas prácticas de enseñanza año tras año, que retrasan el progreso, hacen de la docencia una práctica insatisfactoria y permite que siga arraigada siempre bajo las mismas condiciones”. Por lo anterior la evaluación al docente debe instituirse como un ejercicio de corresponsabilidad compartida implica que el sujeto (docente, tutor y director) participen mediante la identificación de las oportunidades de mejora, para implementar acciones que fortalezcan su proceso de formación, de acuerdo con Cesar Coll (1990, p.106) “el sujeto participa activamente en la construcción de la realidad y del aprendizaje, ésto supone una verdadera actividad constructiva, en la que hay asimilación, apropiación y atribución de significado a lo que hace cotidianamente, contrario a convertirse en un simple receptor pasivo.”

Con ello se trata de pensar en una concepción de evaluación como una práctica que implica un proceso que toma en cuenta la heterogeneidad del contexto, la intersubjetividad de los sujetos en una realidad compleja e indisoluble, en la que se ven involucrados todos los protagonistas evaluados y evaluadores en una relación no asimétrica o desigual, es decir, tiende a una valoración compartida y apropiada por un grupo o un colectivo.

La evaluación académica en el ámbito universitario requiere de incorporar un concepto de competencia docente que se refleja en la forma de actuar y afrontar circunstancias de la vida cotidiana y profesional, de acuerdo con Frola (2011, p.20) “Frente a una necesidad del contexto educativo, es importante la capacidad del docente para dar una respuesta integrada, movilizand o elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en exhibiciones reales que la resuelva en términos de criterios de calidad o exigencia y que pueden manifestarse a través de indicadores evaluables.” De ahí que fue necesario considerar las competencias de los docentes.

Desde la política educativa se impulsa una cultura de evaluación, misma que se expresa en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; en su objetivo 1.16, se manifiesta la finalidad de contribuir a extender y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, para ello, se considera pertinente fomentar las prácticas de evaluación del desempeño de los académicos, de tal forma que se aproveche la función pedagógica de la evaluación para incidir en la superación del personal académico, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de los programas.

De acuerdo con la UNESCO (2004) Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) son un factor de vital importancia en la transformación de la nueva



economía global y en los rápidos cambios que están tomando lugar en la sociedad. Esto demanda que las instituciones de educación superior como la nuestra no quede limitada al uso de las TICs, sino que toma la iniciativa de diseñar un sistema de evaluación integral e innovador mediante una plataforma digital que facilita la evaluación, la emisión de resultados y la contribución al proceso formativo de docentes, tutores y directores.

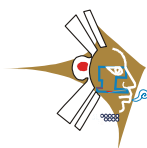
Metodología

El procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación y análisis de los resultados, fue el desarrollo de un sistema digital para facilitar la obtención de la información (Figura 1).

Los participantes en el proceso de evaluación son: estudiantes, docentes, directores, tutores y personal adscrito al área, quienes evalúan al final de cada cuatrimestre. Cada instrumento está integrado por competencias que se han mencionado con anterioridad, la escala de evaluación está estructurada por dominios: Aceptable, Satisfactorio, Regular y Mínimo Aceptable. Se generan concentrados de comentarios de los estudiantes al docente que fortalecen el análisis de acuerdo a las recurrencias encontradas (Figura 2). En el sistema se genera el reporte para cada participante (Figura 3). Se presentan informes a las áreas correspondientes (Figura 4). Cabe señalar que ésta forma de evaluar no es la única dado que el portafolio de evidencias digital del docente complementa la evaluación y genera resultados que evidencian el desempeño

El portafolio de evidencia digital como una forma de evaluación docente

El portafolio digital es un instrumento de evaluación cualitativo y constructivo para el desempeño docente. Este le ayuda en la autorreflexión para mejorar la calidad de su docencia ya que le sirve de evidencia acerca de la actividad cotidiana que lleva a cabo en su práctica docente. El portafolio digital, además le permite compartir con sus colegas sobre las tareas comunes que forman parte de una misma institución, con un determinado modelo educativo. Con el portafolio, el docente da cuenta acerca de cómo y por qué estructura y diseña el proceso de enseñanza y aprendizaje de determinada manera y de los resultados de la misma desde una mirada crítica y constructiva integrando con ello evidencias de la práctica docente.



Se trata de que sea el mismo profesor quien tome conciencia de los aspectos que debe cambiar para mejorar su desempeño, de compartir sus evidencias de él y de sus colegas. Se orienta hacia una cultura que privilegie la transformación autónoma del docente como medio de evaluación. En esta lógica es el profesor el que interpreta sus acciones, y es capaz de mediar sus alcances, de fortalecer sus áreas de oportunidad, de identificar aquellos factores que impiden un mejor proceso de enseñanza, las estrategias que desarrolla, las soluciones viables para el mejoramiento de su práctica.

La retroalimentación y la búsqueda de la transformación serán realizadas por él mismo y entre pares desde su contexto. Implica el autodesarrollo y codesarrollo como un hábito normal y deseable. Los profesores están instados a investigar sus propias experiencias, las de sus estudiantes, a participar en el desarrollo de la carrera en la que están inscritos, a diseñar nuevos textos y materiales didácticos a experimentar con métodos y formas alternativas de enseñanza. Se procura ver con este instrumento de evaluación docente una oportunidad de crecimiento y creación conjunta.

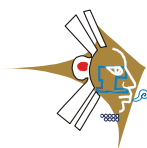
Los elementos que conforman el portafolio digital de evidencias del docente están vinculados con las competencias que se incluyen en los cuestionarios del sistema de evaluación académico.

Conclusiones

La implementación del Sistema de Evaluación Académico, vinculado al SGC ha permitido ir más allá de un proceso meramente administrativo y cuantitativo para fortalecer la dimensión curricular en relación al modelo EBC, ya que se han identificado aquellas competencias que tiene cada actor que forma parte de la comunidad universitaria: docentes, tutores y directores.

Las fortalezas más recurrentes consisten en que los profesores:

- Establecen buena comunicación,
- Escuchan a los estudiantes,
- Son respetuosos,
- Son exigentes,
- Promueven la disciplina.



Las demandas que exigen los estudiantes a los profesores consisten en:

- Implementar diversas formas de evaluación,
- Llegar con la clase (secuencia didáctica) preparada, de manera que se muestre la organización y estructura de la clase y no la improvisación,
- Explicar claramente las clases,
- Relacionar la teoría con la práctica así como con la realidad,
- Utilizar recursos didácticos,
- Trabajo en equipo entre los profesores (interdisciplinario) para elaborar proyecto,
- Implementar varias actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula.

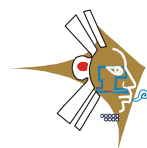
Cabe señalar que éstos fueron los resultados con respecto a la primera evaluación con el SEA-EBC, pues en los resultados de la segunda, disminuyeron las demandas de los estudiantes. Consideramos que esto se debió al uso del portafolio de evidencias digital del docente ya que en él los profesores aprendieron a crear estrategias de evaluación, planeaciones, uso de recursos didácticos, trabajo en equipo, implementación de actividades que ellos han construido, así como un autoanálisis de su práctica docente.

Por lo anterior se ha avanzado fomentando así la investigación – acción de cada docente en su práctica educativa universitaria, pues son ellos quienes construyen e investigan, en y sobre su práctica y por ende la transformación, para generar conocimientos pedagógicos aplicados a la mejora de su desempeño mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Se ha optimizado el proceso administrativo, dado que se redujo la entrega de documentación a cada área, se agilizó la entrega de informes mediante el sistema digital cumpliendo así con la sustentabilidad.

Con ello se procura superar paradigmas tradicionales, y trascender hacia una educación centrada en la persona y el desarrollo de competencias.

Creemos que esta es una aportación al conocimiento dado que es un sistema de Evaluación Académico desde el Enfoque Basado en Competencias estructurado desde el uso óptimo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, a partir de un trabajo de responsabilidad compartida entre docentes, especialistas, administrativos y estudiantes con enfoque en la investigación y construcción de elementos que fortalezcan la práctica educativa.



Referencias

Cesar Coll e Isabel Solé (1990). Desarrollo psicológico y educación II, Madrid:Alianza psicológica.

Frola Patricia (2011). Maestros Competentes, México: Trillas.

Fullan Michael y Hargreaves, Andy (2000). Escuelas totales. México: Amorrortu.

Mateo Andrés Joan (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas, México: Lukambanda.

UNESCO (2004) Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación docente, Ed. Trilce, Uruguay.

Anexos

Figura 1. Plataforma digital del Sistema de Evaluación Académico.

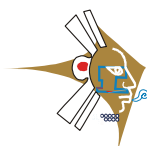


Figura 1a

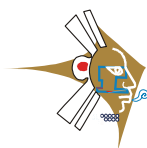


Figura 2. Concentrado de comentarios a los docentes por parte de los estudiantes.



<div>  Concentrado de Comentarios de la Evaluación Docente </div>				
PERIODO: SEP_DIC_2010			Fecha: Jueves 16 de Diciembre de 2010	
NOMBRE DEL DOCENTE: PROF. JOSÉ LUIS ORTEGA LUCIO			CATEGORÍA:	
PE	ASIGNATURA	CUATRIMESTRE/GRUPO	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES	
			FORTALEZAS	EL PROFESOR DEBE MEJORAR EN
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-A		la forma de explicar por que no se le entiende y deve ir mas lento ya que no es tan facil la material
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-A	Es un profesor muy amigable y nos explica bien los temas hasta que comprendamos	Hacer mas dinamica la clase
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-A	si tine muchas fortalezas	he is a very teacher
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-A		tener un poco mas de tolerancia
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-A	si	en nada es muy maestro
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-B	nos enseña de una manera muy dinamica y ayuda alos estudiantes a aprender muy rapido	es un buen profesor
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-B	explica muy bien y tiene paciencia con los alumnos a los que se les dificulta la materia	
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-C	muy sociable, muy responsable y onesto	
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-C		tiene que ser aseccible con los estudiantes
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	INGLES I	1-D	Es un exelente profesor ya que siempre nos ayuda a entenderle bien a la clase.	

Figura 2a

Reporte Individual de Evaluación Realizada por el Estudiante																						
		PERIODO: ENE_ABR_2011										FECHA: Viernes 29 de Abril de 2011										
		NOMBRE DEL DOCENTE: PROF. JOSÉ LUIS ORTEGA LUCIO										PROGRAMA EDUCATIVO: COORDINACIÓN DE IDIOMAS										
		Asignatura	IDIOMA EXTRANJERO PI/ADMN. I					IDIOMA EXTRANJERO II					IDIOMA EXTRANJERO II					IDIOMA EXTRANJERO V				
COMPETENCIA REFERENCIAL	Programa Educativo	AEP	TUR					TIC					TIC					PROCALI				
	VARIABLES (CRITERIOS)	2A	2B	2C	2D	2E	2A	2B	2C	2D	2E	2A	2C	2D	2E	5A	5B	5C	5D	2A	2B	2C
Planeación y Organización	Puntualidad al inicio y término de la clase.	4.5	4.3	4.3	4.8	4	5	5	5	4.8	4.8	5	5	5	5	5	4	4.9	5	5	5	5
	Define claramente las competencias al inicio del curso.	4.4	4.5	4.7	4.8	4.3	5	5	5	4.8	4.7	5	5	5	5	4.8	4	4.9	5	4.9	5	5
	Prepara y organiza de manera sistemática y fundamentada el proceso didáctico.	4.1	4	4.7	5	4.3	5	5	4.8	4.8	4.7	5	5	5	5	4.8	4	5	5	5	5	5
	Relaciona el tema nuevo con el anterior.	4.1	4.5	4.3	4.8	4	5	5	4.3	4.4	4.5	5	5	5	5	4.8	3	5	5	5	5	4.9
	Capta la atención y el interés de los estudiantes.	4.4	4.5	4.3	5	4	5	4.8	4.3	4.8	4.5	5	5	5	4.8	4.8	4	5	5	5	5	5
	Ofrece retroalimentación mediante el resumen, la síntesis o análisis sobre el tema visto.	4.4	4.5	4	4.8	4	5	5	4.5	4.8	4.5	5	5	5	5	5	4	4.9	5	5	5	5
	Presenta su Planeación Cuatrimestral y las secuencias didácticas.	4.6	4.5	5	5	4.3	5	5	4.8	4.8	4.7	5	5	5	5	4.5	4	4.9	5	5	5	4.8
	Relaciona lo ya explicado con lo que está pendiente.	4.5	4.5	4.3	4.8	4	5	5	4.5	4.8	4.5	5	5	5	5	4.8	4	5	5	5	5	5
	Tome en cuenta los conocimientos previos en el proceso de enseñanza.	4.5	4.5	4.3	5	3.5	5	5	4.5	4.4	4.7	5	5	5	5	4.8	3	5	5	5	5	5
	Permite la creación de estrategias propias para solucionar ejercicios y problemas.	4.4	4.8	5	4.8	3.8	5	5	4.5	4.4	4.5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4.8	5
	Emplee diversas estrategias didácticas para la conducción de los estilos de aprendizaje.	4.5	4.8	4.7	5	3.3	4.8	5	4.5	4.8	4.7	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4.8
	Utiliza recursos didácticos.	4.4	4.5	4	5	4	5	5	4.5	4.8	4.2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
	Aplica herramientas tecnológicas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.	4.6	4.5	4	5	4	5	5	4.8	4.4	4.3	5	5	5	5	4.8	4	5	5	5	4.8	5
	Presenta situaciones que estimulan al																					

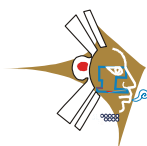


Figura 3b

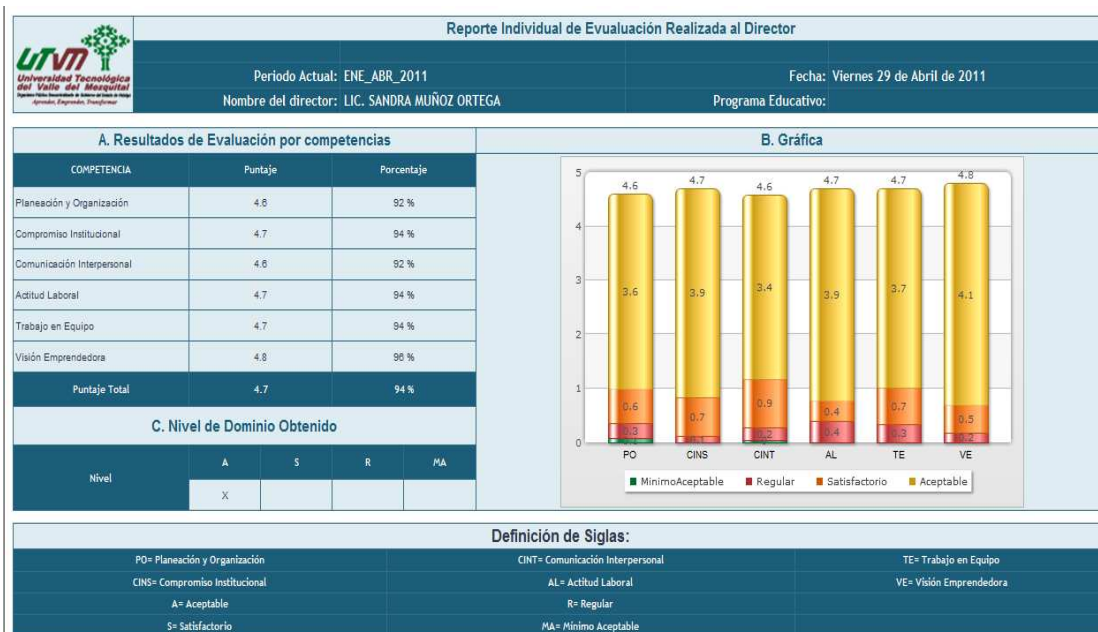


Figura 3c

Concentrado Individual de Evaluación Realizada al Director

Logo: **UTVM** Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital

Periodo Actual: ENE_ABR_2011
Nombre del director: M. A. ALDRIN TREJO MONTUFAR
Fecha: Viernes 29 de Abril de 2011
ADSCRIPCIÓN: ENERGÍAS RENOVABLES

COMPETENCIA REFERENCIAL	CRITERIOS	PUNTAJE
Planeación y Organización	Involucra a los actores en la formulación de planes y proyectos.	5
	Da a conocer un plan de trabajo antes de iniciar el trimestre.	5
	Organiza adecuadamente las juntas de trabajo.	5
	Establece acuerdos escritos u orales y da seguimiento a los mismos.	5
	El plan de actividades está fundamentado con el modelo educativo institucional.	5
	Asigna actividades de acuerdo al tiempo asignado en horarios definidos.	5
	Comparte equitativamente las responsabilidades al equipo de trabajo de acuerdo a sus competencias.	5
	Toma decisiones debidamente fundamentadas.	5
Compromiso Institucional	Propone las necesidades de la formación, capacitación y actualización del personal, a las instancias correspondientes.	5
	Muestra capacidad para realizar las funciones a su cargo.	5
	Solicita en tiempo y forma el apoyo requerido por el área.	5
	Se asegura del cumplimiento de los indicadores del SOC y establece de manera colectiva acciones de mejora.	5
Comunicación Interpersonal	Procura que las actividades administrativas asignadas no interfieran en la interrupción de las clases.	5
	Los resultados del trabajo tienen impacto a nivel institucional y al exterior.	5
	Desarrolla habilidades relacionadas con el desempeño del cargo.	5
	Es claro y preciso al emitir algún comunicado.	5
	Conoce y orienta para la aplicación del enfoque del EBC.	5
	Vigila y aplica la normatividad institucional.	5
	Retroatimenta el trabajo que asigna para la mejora.	5
	Favorece un clima de comunicación interpersonal.	5
	Da a conocer el impacto que tienen las actividades que delega.	5
	Reconoce el trabajo que realiza el personal a su cargo.	5
	Sus acciones son congruentes con la misión, visión y valores de la institución.	5
	Maneja de manera discreta la información que se le confía.	5
	Se mantiene equánime ante las diversas contingencias.	5

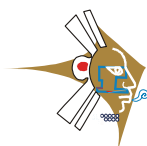


Figura 3d

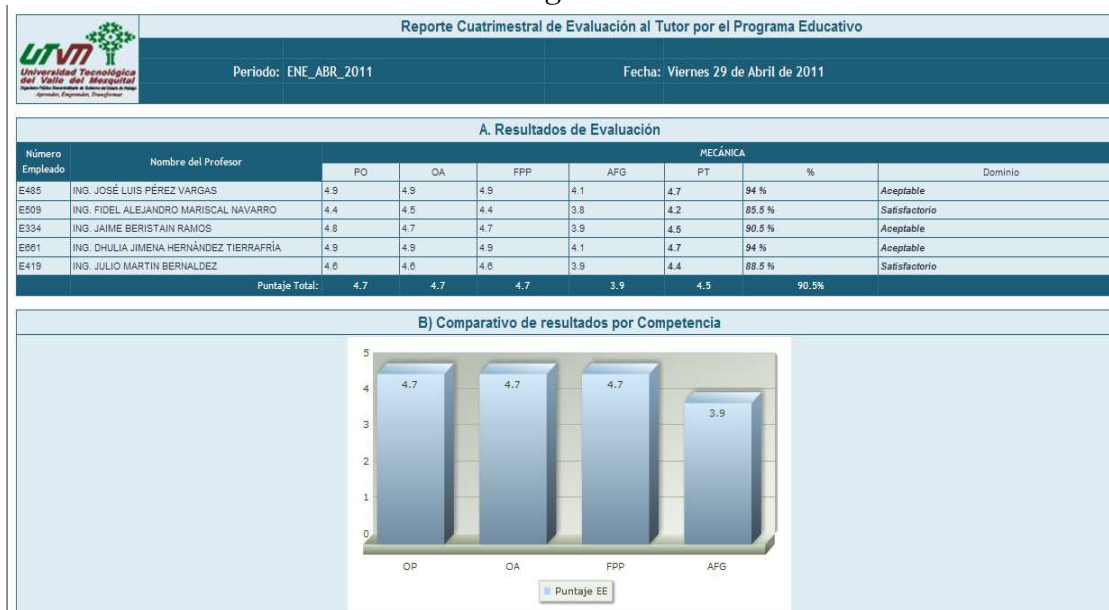
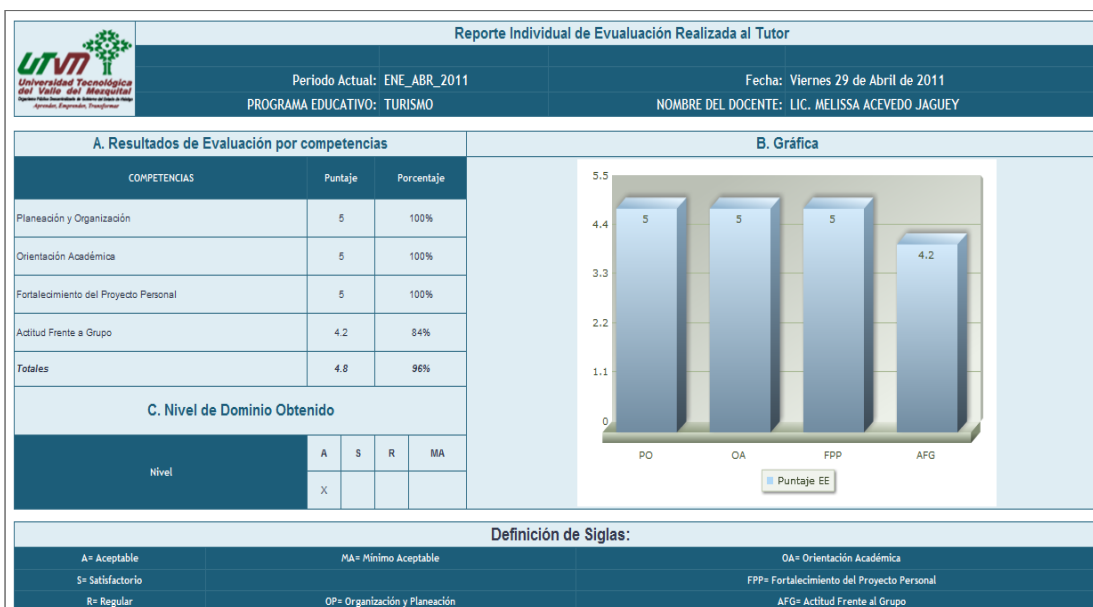


Figura 3e



F-DA-06

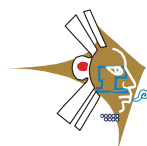


Figura 3f

Concentrado de Comentarios de la Evaluación Docente			
PERIODO: ENE_ABR_2011		Fecha: Viernes 29 de Abril de 2011	
NOMBRE DEL DOCENTE: ING. JOSÉ LUIS PÉREZ YARGAS		CATEGORÍA:	
PE	CUATRIMESTRE/GRUPO	FORTALEZAS:	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
MECÁNICA	2-A	se preocupa por los problemas de sus alumnos y busca posibles soluciones	
MECÁNICA	2-A	es responsable en cuanto a las observaciones que nos da para mejorar en varios aspectos académicos y nos ayuda a tener un mejor desempeño	
MECÁNICA	2-A	se presta para atender a sus alumnos	
MECÁNICA	2-A	no lo se	nada
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	5-A	esque el no es mi tutor jejeje.	
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	5-A	ES INTELIGENTE	COMUNICACION CON LOS DOCENTES PARA SABER LAS ACTIVIDADES Y COMUNICARLAS AL GRUPO TUTORADO, MOSTRAR MAS INTERES
ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	5-A	nadaaaa	en todooooooooo

Figura 4. Informe Institucional del sistema de evaluación en plataforma digital

Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital - Windows Internet Explorer

http://10.100.96.5/sead/reportes/index.php?ldperiodo=45&idcarreras=&menu=

Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital

SISTEMA DE EVALUACIÓN ACADÉMICO DESDE LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS
DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO Y CALIDAD EDUCATIVA.

MTRA. MARGARITA NÚÑEZ ZAMUDIO CERRAR SESIÓN

Selecciona el periodo a Revisar:

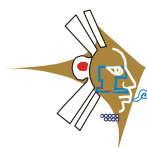
MAY_AGO_2011 ENE_ABR_2011 SEP_DIC_2010 MAY_AGO_2010

Reportes de Evaluación

- Evaluación al Docente
- Evaluación al Tutor
- Evaluación al Director
- Informe de Evaluación al Docente
- Informe de Evaluación al Director
- Informe de Evaluación a Tutores

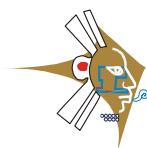
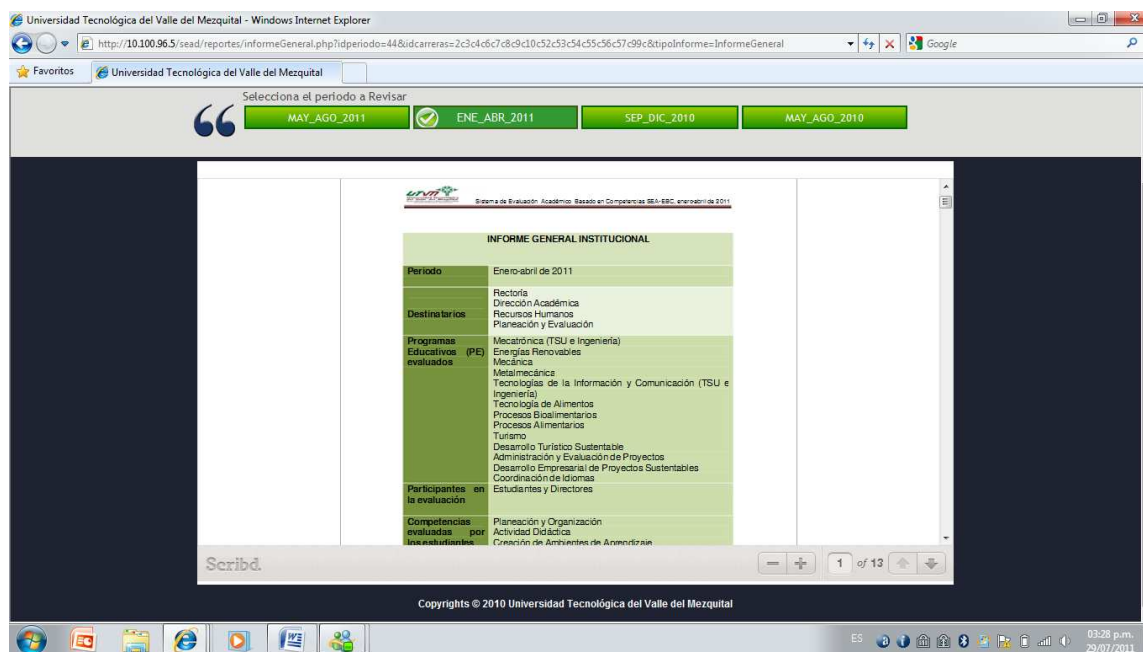
Copyrights © 2010 Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital

03:25 p.m. 29/07/2011



Sistema de Evaluación Académico digital, desde el Enfoque Basado en Competencias (SEA-EBC) en la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital

Figura 4a





Motivación para el aprendizaje e incremento de oportunidades educativas para estudiantes con diversidad lingüística y cultural: ¿cuáles son las razones que tienen los estudiantes para aprender?

[REGRESAR](#)

*Laura Elena Ayala Lara**

Resumen

La ponencia muestra un conjunto de reflexiones en torno a la importancia de conocer los motivos que tienen los estudiantes de educación indígena para aprender. En específico se reflexiona sobre tres cuestionamientos: ¿Cuáles son las razones que tienen los estudiantes para aprender los contenidos académicos que el maestro solicita?, ¿los estudiantes se interesan por aprender o sólo por aprobar?, y ¿cómo conseguir que los estudiantes se interesen por aprender de una manera comprensiva lo que están asimilando? Para ello, se muestra un panorama general sobre las pocas oportunidades educativas a que este tipo de población tiene acceso y las estrategias que la maestra siguió con su grupo para que sus estudiantes tomaran conciencia de cómo interviene en su aprendizaje, el tener claridad sobre por qué desean esforzarse en comprender un contenido que de alguna manera se impone como obligatorio en la asignatura.

Palabras clave: Motivación, aprendizaje, oportunidades educativas y aprendizaje significativo.

* Laura Elena Ayala Lara: correo electrónico: layala60@msn.com

Introducción

El presente trabajo tiene la intención de mostrar cómo cuando se ofrecen espacios para que los estudiantes reflexionen sobre las razones que tienen para aprender, ellos incursionan con mayor disposición, esfuerzo y responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Ello es crucial si la trayectoria escolar de los estudiantes han vivido, se ha caracterizado por una escases en oportunidades educativas y por incursionar en prácticas de aprendizaje centradas en la memorización de contenidos no comprendidos.

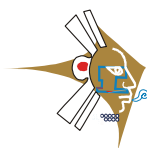
Se presenta una experiencia educativa relacionada con estudiantes de educación indígena, los cuales incursionan en el tema: aprendizaje significativo. La maestra muestra la experiencia enfatizando en tres ejes temáticos: ¿Cuáles son las razones que tienen los estudiantes para aprender los contenidos académicos que el maestro solicita?, ¿los estudiantes se interesan por aprender o sólo por aprobar?, y ¿cómo conseguir que los estudiantes se interesen por aprender de una manera comprensiva lo que están asimilando?

Por último hace una invitación de entrelazar los motivos que tienen los estudiantes para asimilar un contenido y los objetivos particulares del tema a tratar en clase. Considera que de esta manera, los estudiantes mostrarán una mayor disposición por aprender y con ello, una mayor responsabilidad, cuestión que repercutirá en las actitudes asumidas durante las sesiones de trabajo y por lo tanto, en los resultados académicos logrados.

La política educativa vigente considera que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una educación de calidad, es decir, para todos sin exclusión. Sin embargo, para el caso de muchos países latinoamericanos esto no ocurre así. Aun cuando México es considerado como una nación con un patrimonio lingüístico y cultural rico y diverso, los índices de discriminación que se manifiesta en las poblaciones indígenas, muestran cómo los escenarios de la diversidad no siempre resultan ser favorables de quienes viven en ellos.¹

Tal discriminación es detectada tanto por la misma población, como por sectores ajenos a la misma. Datos recabados por Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) indican cómo, a partir de la Segunda Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010, la población indígena es la más discriminada (44.1%); le

¹ Deseo aclarar que si bien, no es exclusivo de los pueblos indígenas el carácter discriminatorio, en este trabajo me remito a dicha población, ya que la reflexión parte de cómo la motivación es pensada por estudiantes indígenas.



continúan los migrantes (40.8%), los niños (42.2%), los jóvenes (35%) y las personas no católicas (34.3%) (ENADIS 2010).

Asimismo, el 90.8% de las minorías étnicas afirmaron concebir a la discriminación como el principal problema; seguido por la pobreza y por el desempleo² (ENADIS, 2010). Dichos habitantes consideran que sus derechos no son respetados precisamente por su condición indígena, que son violados en el trabajo (42.5%), las oficinas públicas (23.1%) y la escuela (9.7%) (INALI, 2009:35). Con relación a la educación, se demostró que uno de cada cuatro, expresó carecer de oportunidades para acceder a la educación (ENADIS, 2010).

Estas cifras revelan que la situación que viven los estudiantes de los pueblos indígenas resulta ser alarmante, ya que no es sólo la pobreza un factor limitante, sino también tienen que luchar contra los desafíos sociales y de autopercepción, que los factores de marginación conllevan y del cual resultan ser víctimas; su esfuerzo es severo para lograr ingresar a los diferentes niveles educativos y algunos tener la suerte de terminar sus estudios.

La carencia de oportunidades obedece a un sinfín de obstáculos no sólo para ingresar a la escuela, sino también para permanecer en ella. De tales dificultades Sylvia Schmelkes enumera algunas de ellas. Entre las más frecuentes y no menos importantes son las siguientes:

No logran dominar el español porque no se impartió de un buen dominio de la lengua propia; tuvieron una educación deficiente y por lo mismo no dominan muchas de las habilidades necesarias para seguir estudiando; sí continúan a la secundaria, tienen serias dificultades para aprender; al llegar al nivel medio superior, o incluso superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas. De tal manera, se castiga a los indígenas por ser víctimas de un sistema educativo desigual en calidad y poco pertinente cultural y lingüísticamente hablando.” (http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_3.html).

Estas vicisitudes continúan en los niveles superiores, no solo por los exámenes de admisión que declara Schmelkes, sino en su permanencia en las propias universidades. El conjunto de obstáculos que tienen que padecer dada que la educación está planeada para un tipo de población con otras características lingüísticas, culturales, cognitivas y de relaciones sociales y emotivas.

² Como ejemplo está el caso de Baja California: casi seis de cada diez personas de minoría étnicas reconocen la discriminación como su principal problema (ENADIS, 2010).



Tales obstáculos son vividos por los estudiantes indígenas a pesar de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en donde se advierte que los pueblos indígenas tienen derecho, como pueblo o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Del conjunto de desventajas que viven los estudiantes indígenas son dos las que deseo resaltar para fines de este trabajo: la lengua y las oportunidades educativas. La primera, porque expresa una forma particular y única de estar en el mundo y de representarse en él y guarda estrecha relación con el aprendizaje y; la segunda, porque la escolaridad resulta ser un vehículo de formación y transformación no sólo del individuo sino de sociedades enteras. Ambas se insertan, pues si son consideradas en propuestas educativas concretas se puede lograr que los estudiantes indígenas estén en relaciones de equidad y no de marginación como lo están ahora.

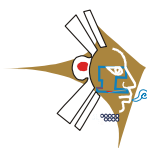
Diversidad lingüística y oportunidades educativas

En México, la extinción de las lenguas es alarmante. Por lo que organismos culturales, científicos y académicos luchan por promover políticas que revitalicen y fortalezcan el desarrollo de las mismas. El *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales, 2008-2012* (PINALI) muestra cómo a pesar de que México es el segundo país en el Continente Americano con lenguas maternas vivas habladas dentro de un país, existe una fuerte disminución en el uso de sus lenguas originarias³ (INALI, 2009: 18); por ello, la urgencia de impulsar políticas públicas que logren que las instituciones educativas y los propios hablantes atiendan tal revitalización.⁴

Lo anterior se agudiza más si consideramos los siguientes factores: a) los procesos de globalización económica que apuntalan hacia la homogenización lingüística y cultural; b) la creciente marginación socio-económica; c) el incremento de la migración y; la subvaloración que la diversidad lingüística y cultural por la sociedad hablante de una

³ INALI, muestra como el proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas en México va en descenso: “Inicios del siglo XIX, 60% de los ciudadanos era población indígena; para 1895, cerca del 26% de la población del país hablaba alguna lengua indígena, y en 2005, dicha población representa solamente 7% (INALI, 2009:27).

⁴ Según INALI, en la actualidad, más de 6 millones de mexicanos hablan sus lenguas, fortaleciendo sus propias lenguas (INALI, 2009:18).



lengua indígena. De ellos, el Programa citado anuncia como factores que deben ser atendidos con prontitud los siguientes:

- a. falta de transmisión por generación;
- b. actitudes negativas de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas hacia su propia lengua;
- c. la reducción de los ámbitos de uso;
- d. la decisión errónea de los hablantes a no usar su lengua en nuevos ámbitos y medios;
- e. las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, incluyendo el estatus y uso oficial;
- f. la existencia de materiales, la cantidad y calidad de los materiales escritos en general y para la educación;
- g. el reducido número de hablantes;
- h. la proporción de hablantes en base en el número total de habitantes de una población entre otros (INALI, 200:27).

Lo anterior es relevante, sobre todo si concebimos a la educación, como el medio por el cual los estudiantes y sus familiares podrían tomar conciencia sobre el asunto. Principalmente si observamos que en México, “seis de cada 10 alumnos de escuelas indígenas asisten a escuelas con condiciones de infraestructura precarias” y, que los efectos de estos problemas se traducen en “una situación generalizada de violencia social”, sobre todo por los siguientes indicadores: falta de servicios básicos, sobreexplotación forestal, narcotráfico y narcosiembra, falta de tierras cultivables, alcoholismo, migración y pérdida de identidad (www.informador.com.mx/jalisco/2009).

Los siguientes datos resultan ser más estremecedores en la carrera de falta de oportunidades y su vinculación con la población indígena cuando observamos que en México, sólo uno de cada 100 jóvenes indígenas ingresa a las universidades del país, aún con apoyo de becas y de la creación de nuevas instituciones de educación superior. Según relata el Informador: “la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aseveró que en la educación superior prevale la falta de equidad, la cual ‘es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tienen acceso a la educación superior, en la población rural sólo 3% puede aspirar a ella’”. Así mismo asegura que menos de 0.2% de estudiantes egresan y se titulan (www.informador.com.mx/mexico/2010).



Los datos aún son más drásticos si consideramos que para ocupar puestos de directores de empresas, jefes de personal o funcionarios se requiere de estudios universitarios; estos puestos son ocupados por el 66.5% de los egresados. Tal estudio muestra como a menor nivel de instrucción, la escala en las categorías ocupacionales se modifica, de tal manera que la población ocupada sin instrucción reporta, en su mayoría, puestos menos calificados (Censo de Población y Vivienda 2010).

Por lo tanto, si queremos que los estudiantes de los diversos pueblos indígenas puedan tener acceso a mejores oportunidades de empleo y de desarrollo personal, tenemos que ofrecerles también, mejores posibilidades de aprendizaje; principalmente si consideramos que la escolarización está desfasada de las necesidades y requerimientos que la sociedad actual exige y; que la tendencia del tipo de aprendizaje que asimilan los estudiantes es preferentemente memorístico. Al respecto, también se ha comprobado que la enseñanza está basada en un conjunto de conceptos, explicaciones, procedimientos y actitudes que no responde a sus formas de interpretar el mundo o bien, que son ajenos a procesos de convivencia a fines a sus costumbres y hábitos. Tales conocimientos se olvidan pronto; ya sea por la forma en que son abordados para su apropiación, por la poca utilidad que tiene para ser empleado en su entorno inmediato y/o por el poco interés que genera en los propios estudiantes para ser asimilado.

Aunado al olvido, hay que agregar que hoy, el conocimiento es efímero, volátil, inestable y que por lo tanto hay que renovarlo constantemente. Ante tal situación, la función de la escuela debe replantearse, pues es improcedente formar para acumular, cuando este almacenamiento es válido sólo para unos instantes. Como afirma Feito: la escuela debe ser creada para “la compleja y apasionante tarea de suministrar herramientas a la gente para que sea capaz de buscar, seleccionar y crear conocimiento por sí misma.” (Feito, 2000: 130).

En ese sentido, debemos considerar que las reformas curricularmente no bastan, hace falta que se involucren los maestros; pero principalmente los estudiantes, actores principales de la educación. Mientras estos, no se asuman como protagonistas y, por tanto, responsables de su propia educación, muchas de las reformas carecerán de valor formativo.

Ser protagonista implica estar consciente del sentido que tiene “ser estudiante universitario”; considero que las experiencias que han vivido los indígenas como estudiantes en los diferentes niveles educativos, no han sido las adecuadas para que en la universidad ellos puedan sentirse realmente como responsables de sus propios



aprendizajes. Más bien, afirmaría que depositan mucho de su aprendizaje en la figura del maestro, tomando, en muy pocas ocasiones, la iniciativa de qué quieren aprender y cómo pueden lograr tener éxito en sus estudios.

Por ello, creo que ante la mirada de los educadores, muchos de los estudiantes indígenas parecieran que no se comprometen, mostrando actitudes “aparentemente irreflexivas”, pues muchos de ellos, en el mejor de los casos, se limitan a reproducir, “con poca calidad”, lo que el maestro indica.

Como indiqué, sus experiencias escolares no le ofrecieron los requerimientos mínimos para poder aprender con eficacia; muchos de ellos tienen limitaciones en el manejo del español y esto se acentúa en la comprensión de los textos académicos. Los estilos de aprendizaje por los cuales han incurriendo los limita a tratar de memorizar muchos de los contenidos sin tener una claridad sobre por qué deben de aprenderlos y que usos podrán otorgarle a los mismos. Ante este panorama, los interrogantes obligados a reflexionar serían los siguientes:

1. ¿Cuáles son las razones que tienen los estudiantes para aprender los contenidos académicos que el maestro solicita?
2. ¿Los estudiantes se interesan por aprender o por sólo por aprobar?
3. ¿Cómo conseguir que los estudiantes se interesen por aprender de una manera comprensiva lo que están asimilando?

Estos cuestionamientos están imbricados entre sí, ya que si los estudiantes tienen buenas razones para aprender y conocer los motivos que tienen para esforzarse en lograrlo, tendrán también buenas razones para comprender lo que están aprendiendo; pero para ello, tendrán que vivir y experimentar situaciones escolares que promueva en ellos la necesidad de reflexionar en los estilos de aprendizaje que utilizan frecuentemente para asimilar los contenidos académicos y de auto-valorar si son los más adecuados para obtener los resultados que ellos esperan. Todo ello, también repercutirá inevitablemente en el autoconcepto que poseen como estudiantes universitarios.

Para profundizar sobre tales cuestionamientos retomo algunas reflexiones generadas en clase por estudiantes que actualmente cursan el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional. De tales reflexiones recupero principalmente: frases, ejemplos y opiniones que se vertieron en el curso Teorías Psicológicas de la Educación; específicamente en el tema “aprendizaje



significativo”. De ahí que a continuación haga una breve presentación sobre el grupo en cuestión.

Características grupo I22

El grupo está constituido por 18 estudiantes, 10 varones y 8 mujeres, los cuales oscilan entre 19 y 39 años. Proviene de varias partes de la República Mexicana y las lenguas que hablan son las siguientes: tseltal, tsotsil, mixe, náhuatl, me’pha, huichol, zapoteco y español. Con excepción de 2 estudiantes, todos son bilingües, siendo preferentemente su lengua materna, una lengua indígena.

Los escenarios que ellos vivieron como estudiantes reflejan gran parte de la discriminación de la que he hecho referencia en la parte introductoria a este trabajo. Son estudiantes que han sufrido cierta invisibilidad, pues han vivido un conjunto de penurias tales como: falta de recursos económicos, rechazo por el color de piel, discriminación por una inadecuada pronunciación del español o por ciertos hábitos en su forma de vestir o comportarse. Tal invisibilidad se traduce en la poca atención que los diferentes docentes les han otorgado desde el primer día que asistieron a clases e inclusive, hasta la actualidad.

También los caracteriza el tener que trabajar para poder solventar sus estudios, independientemente de la beca PRONABES que reciben; viven en cuartos que alquilan por grupos y la mayoría de ellos, es la primera vez que viven de forma independiente en la Ciudad de México.⁵ Sus formas de organización son grupales y se les puede localizar fácilmente en la universidad, porque se agrupan entre sí con el resto de sus compañeros de la propia Licenciatura.

¿Cuáles son las razones que tienen los estudiantes para aprender el tema sobre el aprendizaje significativo?

Antes de presentar los motivos que tuvieron los estudiantes para desear aprender este es tema, deseo señalar que, influida por las lecturas sobre la motivación que están indicadas en la bibliografía, consideré prudente dedicar una o dos sesiones a explorar las razones que pudieran tener los estudiantes para asimilar que es el aprendizaje significativo.

⁵ Aclaro que algunos estudiantes, los menos, viven con sus familiares en la capital antes de ingresar a la universidad.



Fue un ejercicio muy interesante, pues muchas de razones estaban relacionadas con sus propias experiencias escolares, en donde los estilos de aprendizaje que habían explorado se centraban preferentemente en la repetición de los textos, con poca vinculación con sus conocimientos previos y con la comprensión de los mismos.

Asimismo aclararon que muchos de los contenidos que habían recibido en niveles educativos preuniversitarios, ya se les habían olvidado y que guardaban poca relación con las formas de enseñanza comunitarias, ya que éstas se basan en demostraciones prácticas, donde los errores se muestran con la finalidad de corregir inmediatamente y tener buenos resultados.

También indicaron que muchas lecturas se les hacían muy difíciles: por un lado, por el poco manejo del español y; por el otro, porque estaban muy alejadas de sus vivencias diarias. En ese sentido, me preguntaba cómo, sin caer en un pragmatismo simple, podía vincular lo que a ellos les interesaba y vincularlos con los propósitos del tema.

De ello, pude deducir que cuando un estudiante tienen claridad sobre por qué quiere aprender, la disposición que tiene para esforzarse es indiscutiblemente mayor, que si lo hace para pasar la materia, o porque así lo indica su profesor. Asimismo, me percaté de que existe un cambio de actitud ante lo aprendido, cuando los estudiantes tienen claridad sobre sus motivos y, que son pocas las ocasiones que los maestros le ofrecen para reflexionar sobre ellos.

Los motivos que tenían los estudiantes para asimilar el nuevo contenido fueron los siguientes:

- a. “Porque este tema puede ser un buen inicio para los que posteriormente se dedicarán a la docencia, para enseñar de manera adecuada a sus alumnos y para lo que se dediquen a la elaboración de materiales.”
- b. “El tema me parece interesante ya que podré comprender de lo que trata un verdadero aprendizaje, ya que a veces algunos solo aprendemos, pero no sabemos que tipos de aprendizajes estamos desarrollando.”
- c. “Porque me voy aclarar por qué algunos temas que ya había visto se me olvidan y que en verdad tiene importancia dedicarle el 100% a los estudios no sólo memorísticamente sino buscarle un sentido a todos los conocimientos.”



De esta manera se logró que los estudiantes mostraran actitudes de interés y confianza sobre el nuevo material por aprender y con ello, un compromiso no solo de leer los materiales, sino de estar dispuestos a preguntar, atender y participar, así como a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos.

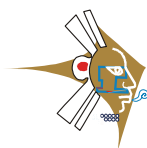
Considero que ello se logró, pues al término del tema los comentarios que ellos vertieron sobre sus logros fueron los siguientes.

- a) “Me agradó tener claridad sobre porque quiero aprender, porque uno como estudiante se debe preguntar para qué van a servir estos conocimientos y por qué los voy usar.”
- b) “A mí me llamó mucho la atención de como el niño puede adquirir un aprendizaje significativo.”
- c) Me pareció interesante, porque aprendí cosas que no sabía y porque adoro mis ideas y tengo un mejor concepto de lo que significa aprender.
- d) “Me dio mucha curiosidad ver las reacciones de los niños cuando los motivamos o no lo hacemos, que consecuencias pueden tener.”

En ese sentido, el tema les pareció interesante, pues se dieron cuenta que cuando se asimila el nuevo contenido de una manera memorística, las oportunidades que existen de aprender de una forma significativa no se logran; pues por no comprenderse, no se asimila y, en ese sentido se olvida resurgiendo los conocimientos que ya se tenían. Asimismo, comprendieron que las estrategias didácticas y la disposición que el estudiante debe tener son de vital importancia para lograr que el aprendizaje posea sentido y; que vale la pena dedicarle un tiempo para indagar sobre los motivos personales que se tienen para aprender un tema. Ello es fundamental pues brinda la oportunidad de tener visiones y focos de interés personalizados.

¿Los estudiantes, se esfuerza por aprender o sólo por aprobar?

Afirmaría que ambos motivos pueden habitar no sólo entre los estudiantes, sino en uno solo; pues el aprendizaje está inscrito en circunstancias sociales, de relaciones interpersonales y de características propias de cada individuo. Como es sabido por todos aquéllos que hemos asistido a la universidad, hay materias o incluso algunos temas de las mismas que nos agradan y otros que quisiéramos no haberlos cursado.



Según Tapia (2001: 15) algo que puede ayudar a comprender la motivación de nuestros alumnos es observar su comportamiento. Los estudiantes actúan por varias razones, entre los que buscan aprender para explicar su entorno, los que desea salvar su autoestima, los que intentan salvarse de alguna mofa o reprimenda.

Con respecto a las formas de trabajo, considero que muchos de los estudiantes sienten ansiedad cuando presentan sus avances ante la clase, pues han tenido experiencias negativas al respecto y se sienten más a gusto trabajando en pequeños equipos, en donde con sus compañeros puedan disipar sus dudas, sin estar expuestos a la burla o a sentir que son poco asertivos en sus intervenciones.

De ahí que las actividades en grupo se organizaron considerando el trabajo grupal, individual y en plenarias. Dadas las características de los estudiantes, creo que ellos prefieren trabajar en pequeños equipos, donde pueden fluir con mayor facilidad sus dudas y temores; pero también sus aciertos y conocimientos. Se agrupan libremente, pues ellos argumentan que así tienen más confianza en trabajar y además a veces deben reunirse fuera de clase para terminar el trabajo académico. Algunas ventajas que muestran al respecto se expresan de la siguiente manera:

- a) “Porque socializamos ideas y compartimos experiencias.”
- b) “Cuando no te ha quedado clara la explicación del maestro, tus compañeros te pueden complementar con sus ideas.”
- c) “Me da pena expresar mis ideas por pensar que estoy mal.”

Aun cuando prefieren trabajar en equipos, ellos apuntalan algunas desventajas y dificultades, sobre todo cuando:

- a) “No todos trabajan y aportan ideas.”
- b) “Se pueden generar muchos conflictos.”
- c) “Si trabajo individualmente, refleja realmente mi propio avance.”
- d) “El egoísmo de algunos al no querer compartir sus conocimientos.”
- e) “Algunos son egocéntricos y esto me molesta.”

Lo anterior indica que están conscientes de que si bien es útil y benéfico trabajar en equipos, ello se complica si no se tiene la disposición, compromiso y responsabilidad para realizar el ejercicio previo e individual que se requiere para nutrir las participaciones



grupales; sin embargo, también aluden a que el trabajo en equipos contribuye cuando tienen desconfianza en sí mismos o poco interés en el tema.

En fin, los factores que intervienen pueden ser muchísimos, de ahí que desee reflexionar sobre cómo la actitud frente al aprendizaje está vinculada con los propios motivos que tiene un estudiante para aprender y, por lo tanto, sobre su propio proceder, es decir, sobre la búsqueda y aplicación de estrategias de aprendizaje para lograr sus objetivos.

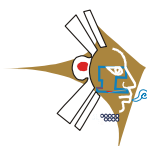
Ante tal actitud se podrían considerar la existencia de dos polos: los estudiantes que utilizan diferentes estrategias de aprendizaje para memorizar y; los que las emplean para comprender. Al respecto Tapia presenta un cuadro sobre estas dos posturas que a mi parecer, resultan muy pertinente y, que por motivos de espacio, he modificado. El contenido del cuadro es el siguiente:

Actitudes y Motivos para Aprender

Motivos	Aprender: como desarrollo Comprensión	Aprender: como acreditación Memorización
Autoconcepto	Cómo puedo hacerlo	Puedo hacerlo
Foco de atención	Proceso	Resultados
Errores	Algo natural	Fracaso
Incertidumbre	Desafío	Amenaza
Tareas preferidas	Más se aprende	Luce más
Información que buscan	Saber lo que saben o ignoran	Noticias aduladoras
Profesor	Orientador	Juez
Metas como refuerzo	Experiencia intrínseca del aumento del propio saber	Reconocimiento esperado de los demás
Tipo de normas de medición para su evaluación.	Personales, flexibles, a largo plazo	Normatividad rígida, estimación inmediata.

(Tapia, 2005: 73 y 74) reformulado.

Como se puede observar en el contenido del mismo, existe una estrecha vinculación entre los motivos que tienen los estudiantes para estudiar y las actitudes que muestran en el proceso: cuando el estudiante tiene deseos de comprender para desarrollar sus formas de pensamiento (actitudes, estrategias, autoconcepto, etc.) sus actitudes se ven modificadas: los desafíos, los errores se conciben como procesos naturales y las habilidades que poseen son elementos sustanciales para tener éxito en el objetivo a lograr; se concentran en sí mismos, y consideran el proceso de aprender como un desafío a sus propias posibilidades.



En cambio, cuando lo que priva en un estudiante es la concepción de los errores como ineptitudes y; los éxitos como una forma de asegurar el prestigio ante los demás, su esfuerzo está concentrado en visualizar el resultado y en la percepción que los demás tienen de él. Si el logro no es obtenido, muy probablemente vendrá el desinterés y el derrumbe, provocando un deterioro en su autoestima.

En el caso de los estudiantes del grupo 122 existen estudiantes que incursionan más por aprender como desarrollo, que aprender como acreditación, pues se esfuerzan en comprender e internalizar los nuevos conocimientos con lo que ya han aprendido, ya sea en otras materias o niveles anteriores o bien, en experiencias propias de sus comunidades.

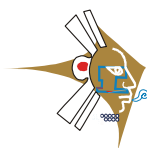
Cuando se equivocan, aun cuando se sonrojan y se apenan, sus compañeros no se burlan de ellos y aceptan las observaciones que les brindan, anotándolas en sus carpetas. También son muy colaboradores, pues cuando alguno de ellos ignora algún concepto o no sabe el contenido de una pregunta, siempre surge algún compañero que levanta la mano para participar.

Su noción de maestro está orientada en visualizarlo como facilitador del aprendizaje y cuando el maestro no asume ese rol, lo comentan y le hacen sugerencias. Algunas de las observaciones que el grupo me proporcionó en relación al tema por trabajar fueron las siguientes:

- a) “Recibir los trabajos el día que los pide, pues así nos hacemos más responsables.”
- b) “Que emplee un poco más de dinámicas y que veamos la película prometida.”
- c) “Que al dejar las tareas, siga una sola secuencia”

En mi experiencia como maestra, son poco los estudiantes que, por iniciativa propia, toman la decisión de expresar su inconformidad sobre algunas de mis actitudes asumidas en clase. La gran mayoría de las veces no lo hacen, pues tienen miedo a las represalias que puedo tomar, como cualquier maestro lo haría, me refiero específicamente que el maestro es el que asigna las calificaciones del curso. Sin embargo, en esta ocasión, sus expresiones me sirvieron para reorientar la forma de organizar la materia y sacar el mejor provecho de ello.

La confianza de los estudiantes y la responsabilidad que asumieron en sus aprendizajes me dieron la pauta para cuestionarme sobre ¿cómo poder ayudar a los estudiantes a centrarse en una actitud más adecuada y clara, que los oriente a lograr aprendizajes con sentido? Con tales reflexiones deseo terminar esta ponencia.



¿Cómo conseguir que los estudiantes se interesen por aprender de una manera comprensiva lo que están asimilando?

Considero que hay estudiantes que no aprenden porque no se sienten motivados para hacerlo, no están conscientes de que existan “buenas” razones para esforzarse. Pero también, hay otros que a pesar de que se esfuerzan, no logran ser eficientes, porque no utilizan las estrategias adecuadas para lograrlo. Por lo tanto, las actitudes asumidas, la claridad en las metas a lograr y las estrategias que se empleen son fundamentales para lograr que deseen y puedan aprender y, en ese sentido como maestros, deberíamos de intentar buscar estrategias para apoyarlos.

Ante ello, Tapia afirma que cuando las estrategias que los estudiantes implementan son inefectivas, “les impide experimentar la competencia que supone saber que se sabe, experiencia que es uno de los factores que más estimulan a seguirse esforzando.” (Tapia, 2001: 81). Asimismo propone que los maestros debemos intentar examinar con qué metas e intereses los estudiantes afrontan sus actividades académicas.

Dicho autor, también sugiere algunas alternativas docentes que pueden contribuir en la motivación de los estudiantes y en las estrategias que utilizan para aprender. Sus sugerencias van desde cómo iniciar un tema o una tarea; cómo desarrollarla y cómo evaluarla. Dado que el interés de esta ponencia se centra en las razones que tienen los estudiantes para aprender, me he centrado únicamente en recuperar las estrategias que pueden emplearse al inicio del tema. Éstas pueden ser las siguientes:

Al comienzo del curso, de un tema, de una clase o una tarea, los maestros:

1. “¿Planteamos problemas o interrogantes o pasamos directamente a explicar?
2. ¿Presentamos situaciones que llamen la atención o no lo hacemos?
3. ¿Señalamos el objetivo a conseguir con la actividad a realizar?
4. ¿Señalamos para qué puede ser útil en concreto aprender lo que se pretende enseñar?
5. ¿Ilustramos la potencial utilidad de lo que se ha de aprender con ejemplos concretos?
6. ¿Ayudamos a evocar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, ya sean correctos o incorrectos?” (Tapia, 2001: 81 y 82).



Todas y cada una de estas sugerencias me parecen relevantes y que guardan estrecha relación sobre algunos de los recursos didácticos de los que puede disponer un maestro para motivar a sus estudiantes; de ahí mi interés en relacionar las razones que tienen los estudiantes para aprender con los objetivos propios del tema en cuestión.

Con relación a las que sugiere Tapia, yo utilicé varias de ellas para que los estudiantes analizaran por un lado la importancia del aprendizaje significativo y las razones que ellos podían tener para desear aprenderlo.

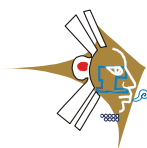
En un primer momento realizamos varios ejercicios donde se solicitaba información que ellos revisaron en el nivel medio superior sobre la tensión superficial. El ejercicio consistía en presentarle un vaso pequeño lleno de agua (hasta el borde) y ellos tenían que indicar con cuantos clips se derramaría la primera gota de agua. Sus respuestas variaban: algunos comentaron que con el primer clip, otros que con cinco, el máximo de clips que indicaron fue de 10. Después les indiqué que fundamentaran sus respuestas, algunos dijeron que por las experiencias anteriores que tenían. Por ejemplo uno de ellos: “yo recuerdo que el agua se caía cuando metí varios hielos”; otros, mencionaban cuando se habían sumergido en el río de su pueblo, observaban como el agua se salpicaba.

Una vez que lo escribieron en sus cuadernos, tanto sus respuestas como la fundamentación de la misma, realizaron la actividad en pequeños equipos. Fue interesante observar sus caras de sorpresas cuando llegaban a la cantidad que habían colocado y ver que el agua no se vertía. También llamó su curiosidad observar la burbuja que se iba formando (tensión superficial) y comenzaron a inquietarse cuando la caja de clips se les iba terminando y todavía no se tiraba ninguna gota.

Al terminar el ejercicio, les pregunté si en algún lugar habían observado la burbuja que se había formado. Uno de ellos comentó: “sí maestra, cuando los mosquitos se paran en los charcos.” A lo cual volví a preguntar: “¿Y alguien sabe por qué no se hunden”? Otro contestó: “Sí porque tienen unas antenitas en sus patas que les sirve de apoyo.”

Comenzamos a dar nuestras propias explicaciones sobre lo observado. Algunos hablaban del peso molecular, otros del volumen y el peso; pero a ciencia cierta nadie podía decir lo que había sucedido. Terminamos la sesión diciéndoles que eso tenía que ver con la tensión superficial y que sería conveniente revisar la información y hablar en la próxima sesión de ello.

De este ejercicio nos percatamos de que hemos aprendido muchas cosas en la escuela, pero que realmente nos acordamos de muy poca y; de ella, la gran mayoría la



tenemos fragmentada. Así que algunos comenzaron a preguntar de qué dependía poder asimilar la información a largo plazo. Ante ello, alguno comentó que se debía a que lo que se aprendía no tenía utilidad inmediata y convenimos que era necesario empezar a comenzar sobre las razones que tendríamos para aprender qué sentido tendría comprender sobre el aprendizaje significativo. Al finalizar el ejercicio nos vimos invitados a pensar sobre la motivación y su relación con el aprendizaje.

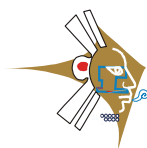
La motivación y el aprendizaje con comprensión

Existe un sinfín de corrientes psicológicas que colocan su atención en la motivación, (Huerta, 2001; Tapia y Catarla, 1996 y Tapia, 2005); pero debido a la brevedad de este trabajo omito en este momento. Sin embargo, deseo aclarar que Huerta y Tapia han contribuido notablemente en que desee interesarme por atender las razones que tienen los estudiantes por aprender y negociarlas con los objetivos particulares de la materia que imparto. De ahí que parta de algunas ideas para aclarar dicho concepto.

Deseo iniciar por señalar como Huerta hace referencia de la motivación. Para él, tal concepto no debe de comprenderse un asunto cognitivo sino también psicológico; ambos procesos influyen en “la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado” (Huerta, 2001: 48). No es un proceso lineal, en donde el estudiante motivado concluya con interés el objetivo a lograr; sino más bien, es un proceso dinámico, cíclico, en constante flujo, crecimiento o declive.

Así mismo, la motivación está constituida por dimensiones o coordenadas, y de las cuales Huerta hace alusión de la siguiente manera:

1. **Aproximación – evitación.** Hay que considerar que si bien los individuos persiguen determinadas metas, éstas no siempre son deseadas; sino a veces, obviadas o temidas.
2. **Autorregulada (intrínseca) – Regulada (extrínseca).** Una acción puede derivar de intereses inherentes al individuo o bien, por exigencias del contexto.
3. **Profundo (implícito) – Superficial (autoatribuido).** Puede incluir intereses muy amplios, con una tendencia general básica, no consciente o bien; ser precisos y reflexivos. (Huerta, 2001: 48 y 49)



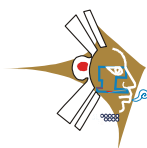
Hay muchas razones que pueden intervenir para que una persona actúe. Algunas de ellas no necesariamente están centradas por el interés del propio individuo; sino que también, las circunstancias exteriores pueden ejercer cierta presión. Ante una misma situación, una misma persona puede optar por acciones distintas, dependiendo de las circunstancias personales, el momento que se originen, el tipo de creencias que asuma e incluso la presión exterior que se pueda estar ejerciendo. En ese sentido, la motivación debe ser considerada como un proceso jerarquizado en diferentes niveles.

Por ejemplo, hay estudiantes que desean ser reconocidos y que por lo tanto su esfuerzo se centra en ser elogiados; mientras que otros, buscan aclarar sus dudas aún a costa de ser identificados como “matados”. En ese tenor, hay estudiantes cuyos motivos están dados por obtener ganancias externas o bien por una recompensa interior. Por último, hay estudiantes que tienen clara sus metas y otros que éstas son tan generales que no son conscientes de ellas.

De todo ello, derivó que cuando las razones que tenemos por aprender están relacionadas más con motivos intrínsecos (resolver un problema inquietante, comprender un fenómeno social o natural determinado o, tener mayores argumentos para defender un punto de vista) los conocimientos adquiridos se adhieren con mayor fuerza. Cuando los intereses son más orientados a recompensas extrínsecas (recompensas, elogios o evitar un castigo), estos se olvidan o solo se conservan fragmentos de lo visto en clase.

También Huerta considera que la acción motivada está constituida por varios rasgos:

- “Su carácter **activo y voluntario**: la acción motivada impulsa, energiza y no está regulado al completo por una imposición externa.
- Su **persistencia en el tiempo**: es algo que fluye, pero que permanece de alguna manera en el sujeto, eso sí, adaptándose a cada circunstancia.
- Su **vinculación con necesidades adaptativas**. En último extremo su puesta en marcha persigue la consecución de un estado de mayor adaptación y equilibrio.
- La **participación de componentes afectivo-emocionales**. En línea con lo que acabamos de decir en el aspecto anterior, la activación motivacional suele estar cargada emocionalmente, su objetivo es algo más o menos querido o temido.



- Finalmente, una acción es acción motivada cuando **se dirige a una meta**, cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito” (Huerta, 2001: 50 y 51).

De ahí que este en total acuerdo con los rasgos que atinadamente Huerta hace alusión y que subrayo nuevamente: **acción voluntaria, persistencia, adaptación, emoción y dirección**; sin esta conjunción, los estudiantes pueden actuar; pero quizás por verse forzados o amenazados para hacerlo, como también por creencias o modelos sociales introyectados y, por lo tanto, sin ese tesón, firmeza y calma que se requiere para lograr el objetivo que se han propuesto. Por eso, Huerta otorga relevancia a la intencionalidad del estudiante para lograr sus metas y cómo, cuando está motivado, puede ser agente causante de sus propias acciones.

Huerta afirma: si la motivación es “el motor y la energía psíquica del individuo, la agencialidad humana es lo que da el octanaje a esa energía. Cualquier acción voluntaria tendrá un determinado octanaje; cuanto mayor sea, más moverá al individuo, más satisfecho estará.” (Huerta, 2005: 51). De ahí que sea necesario plantearse cuáles son las intenciones de los estudiantes de educación indígena para querer aprender

Considero que si los estudiantes no cuentan con razones suficientes para aprender con sentido, sus esfuerzos se verán poco recompensados, ya que con el transcurrir del tiempo olvidarán rápidamente la información asimilada o la habilidad “aparentemente” aprendida.

Lo anterior no es fortuito. Si el estudiante no tiene claridad en por qué tiene que aprender determinado concepto o habilidad; o bien, por qué tiene que esforzarse en modificar determinada actitud, se situará en un disimulo, es decir, en aparentar que ha aprendido, ya sea porque lo recuerde por poco tiempo (sólo para pasar la materia) y/o porque carece de valor para él.

Por eso, es importante que posea interés por lo que va aprender, ya que si están motivados y poseen una conciencia clara sobre sus metas y sobre los motivos que tienen para esforzarse, prácticamente sabrán cómo lograrlo; sólo faltará que el maestro ofrezca un buen andamiaje para ello.

De ahí que sea esencial entrelazar los motivos de los alumnos y los objetivos escolares, mismos que están representados tanto en los programas y fuentes, como en la convicción y discurso del propio maestro.



Considero que como maestro debo seguir incursionando en comprender los motivos que tienen los estudiantes para asimilar determinado tema y enlazarlos con los objetivos propios del curso; si lo logrará con mayor claridad esto podría convertirse en una estrategia para que los estudiantes aprendieran con interés, compromiso y comprensión y; así, su esfuerzo no sería en vano.

Bibliografía

- Ausubel, David. (1978) *Psicología educativa* Trillas, México.
- CONAPRE. (2011) *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México/Enadis 2010*. México.
- INALI/SEP. (2009) *Programa de revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012* PINAL. México.
- INEGI. (2011) *XII Censo General de Población y Vivienda 2011*. México.
- Feito, Rafael. (2000) “Las finalidades de la escolaridad obligatoria” En *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Octaedro 76. Barcelona
- Huerta, Juan Antonio. (2001) *Motivación. Querer aprender*. 2da ed. Aique, Buenos aires.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001) 22ed.
- Schmelkes. S.
http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_3.html
- Tapia, Alonso. (2005) *Motivar en la escuela. Motivar en la familia*. Morata. Madrid.
- (2001) “Motivación y estrategias de aprendizaje” En Ana García – Valcárcel Muñoz-Repiso. (Coord). *Didáctica universitaria*. La Muralla. Madrid.
- Tapia, Alonso y Enrique Caturla. (1996) *La motivación en el aula*. PPC. Madrid.
- <http://www.informador.com.mx/jalisco/2009/110586/6/destacan-escuelas-indigenas-en-retraso-educativo.htm>
- <http://www.informador.com.mx/mexico/2010/203147/6/accede-a-universidad-1-de-indigenas.htm>





Estrategias para propiciar el aprendizaje en otros ambientes fuera del aula. Una Experiencia en el nivel medio superior del IPN.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Susana Pérez Lira

Víctor Manuel Ríos Salvador

Esperanza Álvarez Herrera

Ma. Marcela Naranjo Martínez

Resumen

El aumento de la demanda educativa, la preponderancia de los valores individuales sobre los valores públicos, la pérdida de la función social a manos de los objetivos netamente individuales, las demandas del mercado laboral, la globalización, la necesidad de acreditar las carreras y la generación de grandes cantidades de conocimientos en espacios de tiempo cada vez más breves, demandan del sistema educativo características y cualidades inéditas hasta el día de hoy. El modelo educativo Basado en Competencias pretende responder a estas demandas.

Palabras clave: Otros Ambientes de Aprendizaje.

Abstract

The demands of the labor market, the globalization, the need of careers' accreditation and the generation of knowledge in shorter period of time, pose new needs in education system. The universities, in their origins were created to form responsible citizens, have lost their purpose and today they are focus in the creation of

* Susana Pérez Lira. Instituto Politécnico Nacional. México. superezli@hotmail.com.

Víctor Manuel Ríos Salvador. Instituto Politécnico Nacional. Universidad Nacional Autónoma de México. cantervic@gmail.com

Esperanza Álvarez Herrera. México. Instituto Politécnico Nacional. ealvarez@ipn.mx

Ma. Marcela Naranjo Martínez. Instituto Politécnico Nacional. marcelanarmart@yahoo.com.mx

personal for the companies. The need of forming the young people under the new scheme of capabilities, but with a special focus in the moral quality of the future citizens, took us a group of professors to learn the design of an innovative work program that seeks the learning outside the classroom, where the students are in different conditions to they are used to. This program takes place in as a complement of the activities and strategies of learning inside the classroom to build the knowledge en other environment. This work presents the results of the application of the program to 560 students of the second semester, morning shift in the IPN's CECyT 1.

Key words: different learning enviroments.

Introducción

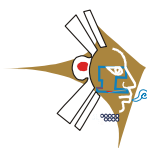
El Instituto Politécnico Nacional, al igual que las diversas instituciones que ofrecen la modalidad de Educación Media Superior, se encuentran bajo la exigencias de aumentar significativamente su matrícula, dado que en este momento la zona metropolitana del Valle de México cuenta con una demanda de ingreso sin precedente, lo que llevó a nuestra Institución a ampliar el número de grupos, a costa de reducir el número de horas presenciales para cada unidad de aprendizaje. Esta condición repercutió en que por vez primera se prevé que al menos un 25% del trabajo de los alumnos se desarrolle en otros ambientes de aprendizaje.

Ante esta circunstancia los integrantes de la Academia de Expresión Oral y Escrita, turno matutino, del CECyT No. 1 Gonzalo Vázquez Vela del IPN nos dimos a la tarea de diseñar un programa de trabajo que respondiera a estas necesidades, ya que en lo consecutivo sólo contaríamos con tres horas de clase/semana, durante dos semestres para abordar el apretadísimo y ambicioso programa de la asignatura.

Este trabajo pretende mostrar los resultados obtenidos en la aplicación del programa de trabajo en otros ambientes de aprendizaje, que por vez primera se llevó a cabo.

Sin duda la innovación en este caso es el resultado de la necesidad de resolver una nueva y, en apariencia, desfavorable condición para el aprendizaje.

Uno de los principales objetivos de este programa fue ubicar a los alumnos como personas con su propia identidad, historia y ambiente de vida relacionándolo con la naturaleza, la sociedad y la cultura que lo ha formado, en donde vive y convive.



Así mismo se presentan los resultados arrojados por la evaluación aplicada con el fin de identificar las fortalezas y oportunidades que presenta esta primera experiencia, misma que nos permitirá actualizar en forma dinámica y constante los programas de trabajo con los alumnos.

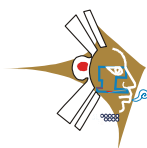
Desarrollo

El desarrollo de ambientes de aprendizaje se fundamenta en la creación y la disposición de todos los elementos que lo propician: Esta disposición de elementos puede ser tan limitada y rígida que sólo dé lugar a un único modo de aprender: unidireccional verbalista autoritario y repetitivo, o bien puede producir un modelo que con base de solidez y flexibilidad académica propicie una gran diversidad de ambientes educativos.

¿En qué son innovadoras las actividades y estrategias de aprendizaje en otros ambientes? No se encuentra presente el profesor, se realizan en ambientes sociales comunes y diversos y se llevan a cabo en tiempos más o menos flexibles. Todo esto propicia la necesidad en el alumno de tomar una actitud más dinámica y participativa en su proceso de aprendizaje.

Nuestra población oscila entre los 14 y 16 años de edad, recién egresado de secundaria y habituados a que, en general, las clases se desarrollen en el aula bajo la supervisión de un profesor. Inscritos en el primer semestre del nivel medio superior. Para ellos se diseñó un programa de trabajo en otros ambientes de aprendizaje en el que de forma gradual se desarrollan actividades en sitios de interés general: bibliotecas, museos, centros culturales, etc. En esta actividad deben elegir algunas de las opciones que se les ofrece, cómo llegar al sitio de interés, indagar rutas de acceso, horarios y si acudirán solos, con su familia o con compañeros de clase, esto después de recabar información por diversos medios.

Así mismo el alumno debe elegir, en algunos casos, entre una diversidad de posibilidades para llevar a cabo la tarea asignada, por ejemplo, escoger en la cartelera del CENART, cuál es la obra que les interesa y se acomoda a sus necesidades, así como su pertinencia para aplicar la identificación de los recursos que se observan en una puesta en escena, además de aplicar la metodología propuesta en clase para el análisis literario de obras dramáticas y entregar un reporte escrito. En esta actividad algunos jóvenes conversaron directamente con los actores y, otros asistieron a tres representaciones,



cuando se les solicitó hacerlo sólo a una, sin que esto representara ninguna ventaja en cuanto a la calificación.

En la visita a la feria Internacional del libro los alumnos abordaron la revisión física de algunos libros a partir de los elementos de la estructura interna y externa de los mismos previamente trabajadas en clase, se les pidió que comentarán cuáles eran los aspectos que más llamaron su atención durante su visita y así cómo participar en alguna de las múltiples actividades que, en paralelo, se llevaron a cabo, la mayoría acudió a la presentación de algún libro, que llamó su atención al revisar el programa. Además de comentar qué presentaciones de libros les interesó más, comentaron que era notoria la diferencia de la amplia oferta editorial que presenta la UNAM, comparado con lo que ofreció el IPN en la feria del libro, lo que propició una reflexión y posible explicación de este fenómeno, en clase.

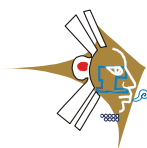
En otros casos, como fue la visita a la feria del libro o acudir a información turística de la ciudad de México el alumno debe elegir cuál sitio de interés cultural va a visitar para realizar una reseña.

En la visita a la biblioteca Vasconcelos se solicitó que hicieran un recorrido indagatorio de los servicios que ofrece la biblioteca, que gestionarán la credencial de préstamo bibliotecario, si lo deseaban y que ubicaran el edificio en relación a los servicios que los rodean (Tren ligero, estación del metro y metrobús, tianguis del Chopo, museo del Chopo, etc.).

En esta actividad el alumno realizó la consulta de un texto de su elección para desarrollar el análisis literario de textos narrativos, en este caso particular, de un cuento, mismo que entregaron en clase junto con la reporte de la visita.

En otros casos los jóvenes eligieron la visita a un museo de su preferencia, con el objeto de evaluar el tema de estructura del texto expositivo y generalidades de la redacción y la ortografía al elaborar una reseña de la visita respetando los lineamientos citados en clase. Algunos eligieron visitar el Museo Soumaya, ya que coincidió con la fecha de inauguración de su nueva sede en Polanco y los medios estaban inundados de publicidad del acontecimiento.

Otra actividad a desarrollar fue la visita al sitio electrónico de la “Casa del Lago” de la UNAM con la finalidad de escuchar poesía grabada en voz de sus autores en diversos idiomas, con el fin de reconocer diversas características de género lírico como es el ritmo, la



musicalidad, la proyección de emociones, diversidad de temas, entre otras características del género.

Algunos de los componentes del aprendizaje en otros ambientes como son el espacio arquitectónico, el equipamiento, etcétera, se rebasan al diseñar actividades a lo largo de la ciudad, dada la accesibilidad a los lugares seleccionados, además de las actividades en línea.

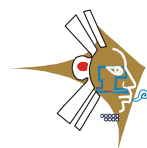
En general, en un ambiente de aprendizaje del ámbito institucional, habría que considerar los aspectos materiales como el lugar y el equipamientos y los aspectos subjetivos, como la afectividad, la interactividad la cultura y la intencionalidad institucional que se explicita en el curriculum. (Moreno, 2011). El reto por replantear la distribución del entorno educativo, la disposición de los materiales y organización para propósitos educativos específicos, es competencia del docente y, aunque el propósito de este trabajo se desarrolla fuera del aula, es momento de revisar si el aula puede sufrir alguna modificación.

Debemos repensar la arquitectura de las instituciones educativas, de la que nadie duda de su importancia para crear ambientes propicios, en los que las personas se sientan autogestores de su proceso de formación, ya no aulas y mobiliarios centrados en el profesor, sino pensadas en un estudiante que debe tener a su disposición todas las posibilidades para aprender por su cuenta y como un importante apoyo, el docente que lo orienta y asesora.

Los tiempos normados por los calendarios y horarios escolares con la pretensión de que los aprendizajes sucedan en los momentos y con los ritmos establecidos oficialmente en un contexto innovador, no deben ser un problema insuperable para establecer la relación entre los participantes. El curriculum. Los contenidos de aprendizaje propuestos institucionalmente, pero más allá de estos los que surgen de las necesidades y deseos de aprender de los estudiantes.

El docente no debe ser una instancia obligatoria por donde transiten los aprendizajes, sino un facilitador de procesos lo que le permitirá que pueda dedicarse con más intensidad a tareas de mayor nivel creativo y de más alto contenido cultural, éste debe verse a sí mismo como un ambientador y propiciador de aprendizajes nuevos y de los modos de llegar a ellos.

La escuela es una institución histórica; ni ha existido siempre, ni necesariamente tiene que perpetuarse indefinidamente en la forma en la que hasta hoy prevalece. Lo que si ha existido siempre es la función educativa. (Jaumé Trilla). Así podemos ver como en la



actualidad conviven ambientes de lo más diverso como una muestra histórica de los avances e inercias de la educación institucionalizada, desde el tradicional salón escolar hasta la educación apoyada por la más avanzada tecnología. Muy poco ha cambiado un ambiente, si la relación educativa permanece en la verticalidad y unidireccionalidad de las cátedras.

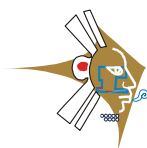
Si bien la autogestión en la formación del alumno es la meta deseable aún estamos en proceso de crear las condiciones idóneas para este fin, sin embargo estamos convencidos que el sacar al alumno de los muros institucionales y poniendo distancia física de por medio entre éste y el docente es un buen principio para sentar las bases que a corto plazo nos permita dar el siguiente paso para propiciar la autogestión en los alumnos

Se trata de romper en forma gradual el enfoque tradicionalista, más que nada para que el docente domine los nuevos ritmos y enfoques de la educación, ya que los alumnos no parecen tener el más mínimo problema para responder a las nuevas formas de trabajo que la escuela les propone.

De acuerdo a como se han ido construyendo históricamente y según su estructura y disposición los ambientes escolares pueden ser cerrados, pensados más en términos del mantenimiento de lo establecido, lo que genera una zona de seguridad y confort al profesor pues conoce y controla lo que pasa en el aula, con una escolarización excesiva, limitada no sólo por los muros de la escuela sino también por calendarios, horarios y "recortes del conocimiento" programados y legitimados institucionalmente, o abiertos en el tiempo, los espacios, los modos de aprender, los contenidos de aprendizaje y la manera de evaluarlos y acreditarlos, en donde lo que importa desde la institución es propiciar y apoyar aprendizajes de calidad y no su control, en este ambiente se busca que la docencia sea más significativa, como un apoyo al aprendizaje autogestivo, en este rubro estriba el verdadero reto de abrir la mente, el compromiso y la actitud de los docentes a propiciar el cambio. El ambiente de aprendizaje sería sencillamente un entorno de apoyos tecnológicos y académicos para desarrollar ambientes propicios para el aprendizaje autogestivo.

Si entendemos el aprendizaje a partir de un cambio conceptual que se da en el propio esquema del sujeto mediante la construcción del conocimiento, una manera de entender los procesos que se viven en un ambiente de aprendizaje y de contribuir a su mejor desarrollo, sería considerar las distintas dimensiones en que se dan:

a) Dimensión perceptual. Los modos como las personas asimilan la realidad como la información es extractada del ambiente, el modo en que se adquiere el conocimiento. En



este programa el contenido sustancial fue enfatizar que el alumno extrajera el conocimiento en forma directa del ambiente social a partir de la oferta cultural a la que cualquier persona tiene acceso, independientemente de lo que proporciona la institución.

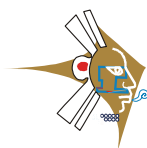
b) Dimensión cognitiva. Memorizar, organizar, resolver, decidir, expresar, como se procesa la información, los modos de percibir, pensar y resolver problemas, la forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognoscitiva (por repetición o significativamente). Los alumnos tuvieron que obtener información necesaria para cubrir la actividad, (consulta telefónica, en línea o cara a cara) resolver situaciones sencillas, tomar decisiones. Lo interesante es que algunos pocos incorporaron en forma significativa y cotidiana, la concurrencia a los diferentes lugares sugeridos en el programa como lugares comunes de encuentro con otros jóvenes.

c) Dimensión afectiva. Tiene que ver con las características personales y emocionales, los estilos afectivos de aprendizaje, con sus afectos emociones, el cimiento donde descansa las maneras de ser y de relacionarse. Eventualmente hay adolescentes que acuden con su familia a alguna de las actividades lo que permite a los padres asomarse y compartir con el alumno algunas de sus actividades escolares, mientras otros se enfrenta a la aventura de salir a la selva de asfalto con el soporte que les da ir con un grupo de compañeros de clase.

d) Dimensión social. Saber convivir, socializar, trabajar en equipo, el ámbito de las relaciones con los demás, la capacidad de comunicarse y de aportar, de escuchar a los demás y hacerse escuchar.

En nuestro ámbito social ser joven no es la condición más ventajosa, pues los alumnos se enfrentaron en ocasiones en la falta de paciencia y desconfianza del personal con el que tienen que tratar. Empleado de biblioteca que ven en ellos la causa de molestias excesivas que deben tomar al cumplir con sus funciones laborales o los tratan con desconfianza o motivo de tener que tomarse trabajos innecesarios. Los alumnos tienen que enfrentar estas “dificultades” ya que la actividad los coloca en posición de salir del ámbito académico y familiar para insertarse en los servicios y actividades culturales que la ciudad les ofrece.

Estas dimensiones deben ser consideradas cuando tenemos que decidir en relación con la tecnología, los medios y los materiales de estudio, por lo que pueden incidir en la manera en que una persona percibe lo que aprende, cómo lo procesa y cómo lo socializa.



Aprendizaje como:

Interaprendizaje. En el sentido de que aprender es siempre una relación social, aprendemos unos de otros y aunque aprender es un cambio individual, es en la relación social donde se potencializa y enriquece.

La mayoría de las actividades se llevaron a cabo en una interrelación social cara a cara, con artistas empleados de turismo, bibliotecas y museos, en otros casos, a través del ciberespacio en la búsqueda de la obra de algunos artistas.

Intraprendizaje. Cuando la persona se interioriza, y accede a sus propios sentimientos, y razón de ser de sus pensamientos e inteligencia, lo que le permite un mejor conocimiento de sí mismo y sus particulares modos de aprender.

En algunos casos los jóvenes descubrieron aquello que les gusta o con lo que se identifican. Llevando la actividad más allá de lo solicitado en clase e incorporándola a su rutina cotidiana por iniciativa personal.

Metaprendizaje. Cuando se va más allá del aprendizaje y la persona conocen sus procesos y modos de aprender, lo que le posibilita, poder incidir, dirigir y mejorar la calidad del aprendizaje. En este rubro Todavía no logramos avances significativos, aunque hemos incursionado, no se ha diseñado una actividad específica que permita al alumno reflexionar sobre su forma de aprendizaje con indicadores bien definidos tiempos y actividades que apunten de manera clara e intencionado a lograr esta finalidad. Cuando más se da una reflexión informal y espontánea.

Un ambiente de aprendizaje a distancia es una situación educativa en la que las personas participantes no coinciden en tiempo y lugar, por lo tanto se requiere de diversos medios para establecer la comunicación y dar lugar a procesos de aprendizaje, pero no significa que sean situaciones distintas o desligadas de la realidad con sus tiempos y espacios concretos. Los ambientes siguen siendo ambientes de vida, independientemente de si son a distancia o presenciales.

En nuestro caso el ambiente de aprendizaje es mixto pues la actividad se desarrolla dentro y fuera del aula. La evaluación hecha por los alumnos reflejan una alta evaluación de las diferentes actividades en otros ambientes, de un 80 a 88% dependiendo de la actividad en cuestión, un 98% de los jóvenes piensan que estas actividades les sirvieron para adquirir nuevos conocimientos; sin embargo la satisfacción del tratamiento que se dio en clase a



dichas actividades apenas si alcanza un 60% lo que señala claramente que los alumnos quieren que se agoten los temas o que se les dé un tratamiento diferente en clase.

Innovar un ambiente de aprendizaje a distancia es transformar en su base las relaciones personales en las que se dan los procesos educativos. Para lo que se requiere de un ambiente de confianza. Confianza en el apoyo institucional, la relación con los docentes y los estudiantes, evaluación confiable para quien estudia, que le apoye en su proceso de formación y para la sociedad, de que las personas formadas en las instituciones educativas son confiables en sus servicios profesionales.

Un ambiente siempre dispuesto a propiciar la relación entre la gente, relación que ayude a la creación de comunidades de aprendizaje y a la construcción colectiva del conocimiento.

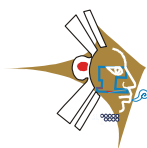
Cuando una persona aprende significativamente no expresa lo que aprendió como una simple repetición de la información recibida, sino que hay un proceso de recreación en el que hace suyo lo aprendido. Este tipo de aprendizaje es el que permite que una persona tenga la capacidad de enfrentar situaciones nuevas e inciertas, estar preparado para cualquier futuro y vivir mejor el presente. Con actitudes y propuestas educativas flexibles, con posibilidades de adecuarse a las condiciones de vida de las personas.

Se pretende que los jóvenes gradualmente se apropien de sus procesos de aprendizaje.

El programa de trabajo en otros ambientes de aprendizaje propuesto a los estudiantes del 1º semestre en la unidad de aprendizaje de Expresión oral y escrita, turno matutino, no presentó problema de accesibilidad, limitaciones o dificultades sensibles a los alumnos para adaptarse y desarrollar las actividades propuestas.

En el caso del programa diseñado se seleccionó cuidadosamente actividades que, además del contenido en conocimiento y pertinencia a los objetivos de la materia, contarán también con un ingrediente lúdico que permitiera a los jóvenes rodear la tarea de la natural dinámica juvenil, pues una vez concluida la actividad, los jóvenes se desenvuelven con la naturalidad que les caracteriza aunado a recorridos paralelos que efectuaron por iniciativa propia.

Los integrantes de la academia nos avocamos a diseñar el programa para propiciar aprendizajes que posibiliten enfrentar situaciones nuevas e inciertas, y con ello la capacidad para enfrentar y resolver problemas. Los jóvenes tuvieron que resolver pequeños



problemas, desde organizar sus actividades extraclase, elegir una ruta, contar con un presupuesto. Elegir una de varias opciones que se les propuso, etc.

La meta es que éste sólo sea un pequeño primer paso para fortalecer la mejora continua.

El desarrollo de ambientes de aprendizaje implica una transformación permanente y una búsqueda de mejores relaciones y procesos educativos y ello redunda a final de cuentas en aprender a ser, saber, hacer, convivir y vivir mejor. Los alumnos tuvieron que ser los que tomaron decisiones, saber cómo ejecutarlas, convivir con sus compañeros y familiares y vivir la experiencia de socializar el conocimiento, pues se interrelacionaron con escritores, editores, actores y público en general.

Un punto importante con respecto al desarrollo de ambientes de aprendizaje es el aprovechamiento de las aportaciones para transformar la educación tradicional acorde con la tendencia mundial de borrar las fronteras entre las diversas modalidades educativas, ya no es tan válido hablar de modalidades distintas y separadas, pues cada vez se ven menos los límites entre unas y otras. La didáctica que se aplica en el aula en múltiples ocasiones requiere de un tratar los temas divididos en forma convencional con el objeto de hacerlos más accesibles desde el punto de vista didáctico, mientras que la actividad extraclase no es posible vivirla sino de la manera como se presenta en la realidad, esto es, en forma integral.

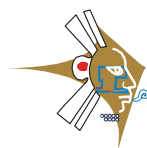
En pro de una escuela más viva y una sociedad más educativa, hay que establecer como dice Tedesco: Un nuevo pacto entre escuela, familia, mundo de trabajo, medios de comunicación y otras instituciones de socialización. (TEDESCO J.C., 1986).

Conclusiones

El 98% de los alumnos consideran que adquirieron nuevos conocimientos, así mismo externaron que ésta fue una manera interesante y divertida de aprender, solicitaron que los cursos se desarrollen en mayor medida a través de este tipo de actividades.

El 80% de los alumnos calificó que el programa se relacionó totalmente con el contenido temático de la asignatura.

Al 82% de los alumnos les pareció que el profesor especificó claramente la finalidad de cada actividad.



El 72% de los alumnos manifestaron no tener especial dificultad para acudir y cumplir con este programa fuera de clase. El resto se refirió a problemas de tiempo, distancia y costo del pasaje como los principales inconvenientes.

Sin embargo sólo al 61% de los alumnos le parece se retomó de manera suficiente la actividad en clase. Los alumnos manifiestan que necesitan un mejor tratamiento de recuperación de la actividad en el aula, esto es algo que en la academia debemos revisar para entender mejor las necesidades del alumno.

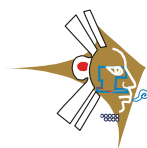
Algo positivo sin duda es escuchar a algunos jóvenes comentar como el asistir al CENART, o citarse en el MUNAL, en la fuente del Monumento a la Revolución o la Biblioteca Vasconcelos, como puntos de reunión frecuentes para encontrarse con sus amigos. Habiéndolos incorporado a su manera habitual de convivencia.

Los resultados obtenidos nos evidencian que debemos de mejorar la evaluación de las actividades diseñando indicadores que en un primer momento le permita al alumno autoevaluarse y contrastar su percepción con la dada por el profesor, pues de momento los alumnos tuvieron una marcada inclinación por evaluar la actividad en término vivenciales, de acuerdo a que tan emocionante y satisfactoria había sido la experiencia en su totalidad, más allá de la evaluación objetiva y llana de los contenidos temáticos de aprendizaje.

Los resultados nos indican que vamos por buen camino, pero que debemos de evitar pedir actividades a los jóvenes a la ligera sin asegurarnos de que estamos en la capacidad de realizar a la par de ellos lo que como profesores nos corresponde.

Creemos que uno de los principales objetivos de este programa fue ubicar a los alumnos como personas con su propia identidad, historia y ambiente de vida relacionándolo con la naturaleza, la sociedad y la cultura que lo ha formado en donde vive y convive se consiguió en una buena medida, sin embargo aún queda mucho por hacer al respecto.

Sin embargo descubrimos que el mayor reto a trabajar es el propiciar el cambio en el docente, ya que los alumnos no parecen tener ningún inconveniente en participar en actividades de aprendizaje, más flexibles, libres de muros y supervisión personalizada por adultos.



Bibliografía

Manuel Moreno Castañeda, 2011,

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/EL_DESARROLLO_DE_AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE.pdf

Jaumé Trilla. 2009. La Educación Fuera de la Escuela.

TEDESCO J.C., 1986 El concepto de "educación popular": un rastreo histórico En: IICE :
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año 7, Nº 13, dic.
1998.

<http://pedablogia.wordpress.com/2006/11/20/creacion-de-ambientes-propicios-para-el-aprendizaje/>





La Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario: Experiencia innovadora en la formación interdisciplinaria de profesionales en la UNAM.

[REGRESAR](#)

*Dr. Simón David Ávila Pacheco**

Resumen

El propósito de este documento es llamar la atención acerca de la situación actual y el devenir académico-social de la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario a más de 30 años de su implementación, así como la respuesta que su formación ha dado a las demandas de la sociedad del medio rural. Incluye una agenda de pendientes que los productores del medio rural apoyados por este profesionista tendrán que saldar para lograr la productividad y sustentabilidad en condiciones de equidad, aún en este espacio económico neoliberal.

Palabras clave: Formación profesional, desarrollo del medio rural, retos, desafíos.

Abstract

The purpose of this text is turning the attention to the current state of Agricultural Development Planning Baccalaureate and its social and academic future at more than thirty years from its foundation, as well as the answers that has given to the rural society needs. The document also includes an unresolved schedule that rural producers supported by the

* Dr. Simón David Ávila Pacheco. Dr. en Educación Agrícola Superior y Dr. en Pedagogía. FES Aragón-UNAM, Centro de Investigación Multidisciplinaria, Aragón (CIMA). Correo electrónico: simon_avila_@hotmail.com

agricultural development planner ought to figure out in order to succeed in productivity and sustainably with equity, even tough today's neoliberal economy configuration spaces.

Key words: professional education; agricultural development planning, rural development, challenges.

Relevancia de las carreras universitarias orientadas al medio rural

El campo mexicano tiene un gran valor y significado para el desarrollo de nuestro país. En lo **económico**, provee buena parte de los alimentos y materias primas que demandan la industria y las ciudades, y genera divisas por su exportación. En el plano **social**, es el hogar de una cuarta parte de la población. En el aspecto **cultural** mantiene variadas y ricas tradiciones, conocimientos, formas de vida y organización social, muchas de ellas milenarias, como las de los pueblos indígenas. En el terreno **ambiental**, presenta una gran diversidad geográfica, climática, biológica y escénica susceptible de aprovecharse sustentablemente.

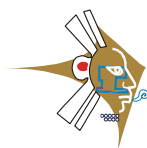
México tiene una extensión territorial de 196 millones 700 mil hectáreas, de las cuáles poco más de 187.5 millones se encuentran identificadas bajo algún tipo de propiedad.

En el país existen 29 mil 942 núcleos agrarios, siendo su gran mayoría ejidos y en menor medida comunidades; sin embargo, es importante señalar que la población rural, que asciende a cerca de 25 millones de habitantes, se encuentra establecida en más de 196 mil localidades menores a 2,500 habitantes; ello implica un amplio esfuerzo para la atención de la población rural dentro de los programas gubernamentales destinados al agro mexicano.

Las características de la ruralidad a nivel mundial han obligado a los gobiernos a desarrollar políticas orientadas a promover su desarrollo, pasando de un enfoque centralista y vertical a un enfoque territorial y participativo.

A nivel mundial las tendencias de las políticas para el desarrollo rural se inclinan hacia:

- La búsqueda y aprovechamiento de oportunidades que los territorios rurales presentan.
- El diseño e implementación de políticas públicas integrales y participativas.
- La aplicación de políticas con enfoque territorial.



- La creación de una institucionalidad para dar continuidad a los planes de desarrollo.

En los países de la Unión Europea, en los Estados Unidos, en Brasil, como en México hoy se impulsan acciones tendientes a fortalecer la visión territorial a partir de promover la participación de la sociedad rural en la toma de decisiones respecto a los asuntos que les afectan, abriendo para ello espacios en los que confluyen con los actores públicos y privados.

Esta participación se orienta al fortalecimiento de la planeación desde lo local, al desarrollo económico de las regiones, al cuidado del medio ambiente, a la diversificación, a la reconversión productiva y sobre todo a promover la educación y el bienestar de la población rural. (Delgadillo, 2006).

En el campo mexicano habita el 25% de la población del país, que hoy demanda participación, oportunidades para desarrollarse y tener las condiciones para poder competir en este mundo globalizado; también observamos que hoy se presentan tendencias a nivel mundial que en síntesis revaloran el papel de las áreas rurales.

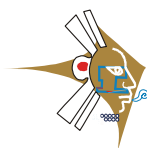
No obstante los avances experimentados en el sector agropecuario, aún persisten condiciones inadecuadas como las siguientes; las tierras incorporadas a la producción agrícola no representan mejores condiciones respecto de su calidad: 16% son de riego, 12% de buen temporal y 72% de mal temporal, por lo que la base de la producción agrícola depende en un alto porcentaje de la aleatoriedad climática.

Se estima que de 2.5 a 3 millones son jornaleros agrícolas sin tierra

Por otra parte, el estrato de mayores ingresos constituye el 3% de la población total y absorbe el 18% del ingreso. Según el censo de 1990, la mitad de la población rural no toma leche, 75% no come pescado, 20% no consume huevo y más del 30% no consume carne; en cuanto a las condiciones de acceso a la salud, el 37% no cuenta con el servicio y el 80% carece de tomas domiciliarias de agua.

De las tierras incorporadas a la explotación agrícola, dos terceras partes son de mal temporal. En este tipo de agricultura hay 1.8 millones (68%) que cuentan con unidades de producción de 2.1 hectáreas en promedio. (INEGI, 2000)

El modelo tecnológico especializado que se aplica en las áreas de agricultura comercial se ha calificado de inadecuado, porque tiende a romper el delicado equilibrio entre los procesos



biológicos, edafológicos, e hidrológicos. El mal uso de los agroquímicos son una expresión del deterioro ecológico al que conducen estas técnicas, el cual ha contribuido a limitar el crecimiento de la superficie agrícola. De 3 a 4 millones de hectáreas con vocación agrícola se dedican a la ganadería: igualmente grave es la subutilización de la infraestructura rural, muchas obras están ociosas, incompletas o se aprovechan parcialmente (Cebaleros, *La modernización del sector agropecuario. un cambio de paradigma*, 1991, y SAGARPA, 2007).

Por definición, la nueva agricultura deberá desobedecer los dictados del mercado; pues maximizar ganancias no puede ser la prioridad única de una producción comprometida con la equidad social y el medio ambiente. Sin embargo, el análisis costo / beneficio está tan interiorizado que para justificar el que se violenten los fallos del mercado, debemos adjudicarle valor comercial a bienes que en sentido estricto no lo tienen, pues son valores sociales o propiedades naturales. Así, es cada vez más frecuente que en las decisiones sobre la viabilidad económica de un proyecto productivo se incorporen "externalidades" ambientales y ocasionalmente sociales.

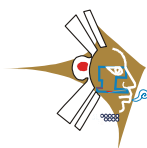
Y en esta disyuntiva civilizatoria, los campesinos recobran su razón de ser. Porque resulta que cuando se trata de impulsar una agricultura sustentable, que combine salud ambiental, equidad societaria y viabilidad económica, la empresa convencional, tiene problemas; en cambio, los pequeños productores domésticos, en lo individual o asociados, exhiben innumerables ventajas comparativas y hasta competitivas.

El desarrollo rural no sólo es para la fábrica de alimentos. Reconocer que hay valores sociales y ambientales superiores a los dictados de la economía del lucro, defender los bienes y saberes colectivos, reivindicar la preeminencia de los valores de uso sobre los de cambio y de los acuerdos sociales sobre los automatismos mercantiles, son conceptos y prácticas extremadamente compromisorias, pues en ellas se ubican las premisas de una modernidad a otra.

Por eso es relevante el estudio del desarrollo en el sector agropecuario.

La formación de profesionales en Planificación para el Desarrollo Agropecuario

A partir de la década de los ochenta, se comentaba en los círculos institucionales y académicos la necesidad de formar profesionistas que coadyuvaran a la formulación, instrumentación,



operación y evaluación de los programas de desarrollo que se requerían para la superación de las condiciones de vida de la población rural en México.

La planeación en México, tanto a los niveles global, estatal, regional y sectorial era realizada por los arquitectos, ingenieros civiles, agrónomos, economistas, sociólogos, antropólogos y abogados; profesionistas que de acuerdo a su vocación e inclinaciones intelectuales orientaban los objetivos, metas y estrategias de los programas, basados principalmente en el criterio de la unidisciplina.

Por otra parte, la formación del planificador en nuestro país se ha concretado en dos vertientes, principalmente:

- a) La formación en el trabajo.
- b) La especialización y el posgrado.

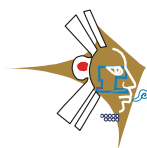
La Universidad Nacional Autónoma de México no ha estado ajena a esta preocupación, es por ello que en el caso del desarrollo del sector rural ha impulsado, a través de la investigación que realiza y de los cuadros que forma, la optimización en el uso de los recursos naturales, el incremento de la producción, la adecuada y racional transformación de los productos que ahí se generan y el mejoramiento de los niveles de vida de la población del campo.

El apoyo brindado por la UNAM al crecimiento del sector primario y a la producción de alimentos, mediante los profesionales que forma, ha cubierto una amplia gama de aspectos.

Abogados, economistas, administradores y sociólogos han contribuido al análisis de las normas y estructuras que rigen el funcionamiento de los procesos de organización y operación productiva agropecuaria, lo mismo que ingenieros con diferentes especialidades, biólogos, veterinarios y especialistas en alimentos han estudiado el medio, construido infraestructura para un adecuado manejo de la producción y desarrollo de tecnología y procesos para alcanzar mayores niveles de eficiencia en explotaciones agrícolas, pecuarias y agroindustriales.

A la actividad que habían venido desarrollando estas carreras, se agregan otras como Ingeniería Agrícola, en 1975, e Ingeniería en Alimentos, creada en 1977.

En las nuevas carreras y especialidades, no obstante que continuaban centrando su atención en aspectos específicos y parciales del problema, empezaba a notarse la intención



de abordar los problemas con criterios menos rígidos e incluyendo en su análisis un cada vez más amplio número de elementos para explicarlos.

La necesidad de un ordenamiento racional y sobre todo integral del desarrollo del sector rural llevó a considerar la importancia de formar un profesional que poseyendo una visión global de los factores que interactúan en la conformación y funcionamiento del sector agropecuario y de sus vínculos con otros sectores, que fuese capaz de participar eficientemente en el análisis de problemas, la formulación de planes y la instrumentación de acciones tendientes a conseguir mayores niveles de producción, mejores condiciones de vida para quienes producen y, en general, un más sano y justo desarrollo.

La UNAM concreta esta idea al crear en 1980 la licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario, previa consulta con la Secretaría de Recursos Hidráulicos, el Banco de Crédito Rural, la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Universidad Agraria Antonio Navarro y la Universidad Autónoma de Chapingo, entre otras.

Esta carrera cristaliza el proyecto de encuadrar en una propuesta curricular las diversas disciplinas que inciden en el desarrollo del sector agropecuario. La historia, la sociología, la economía, la ecología, la agronomía, la zootecnia, la antropología, la biología y el derecho, prioritariamente, de ahí que su principal característica sea su estructura interdisciplinaria.

En octubre de 1980, al iniciarse el ciclo escolar 1981-I, un grupo de 120 estudiantes y 10 profesores se incorporaron al novedoso proyecto académico, el cual encuadrada formalmente dentro del área de disciplinas económico-administrativas. La nueva carrera constituía, tanto para quienes aceptábamos conducir su organización y desarrollo, como para quienes decidieron optar por ella como profesión, un gran reto.

- **Perfil profesional del Planificador para el Desarrollo Agropecuario.** El Planificador para el Desarrollo Agropecuario es el profesional que recibe una formación interdisciplinaria que le permite conocer y analizar los procesos de desarrollo económico, social y técnico del medio rural, en relación a las condiciones sociales y económicas de la población campesina; llevando a cabo la formulación, instrumentación, control, evaluación y promoción de programas de producción agropecuaria y desarrollo comunitario.

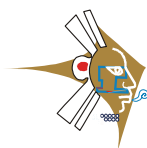


- **Perfil del egresado.** Al término de los estudios de la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario, el profesional es capaz de identificar la problemática del sector agropecuario.
- **Cuenta con la formación académica**, con bases teórico-prácticas de la planeación de los procesos de producción e integración de cadenas productivas y desarrollo social, tanto público (en el plano nacional, regional, estatal y municipal) como privado.
- **Lo faculta para diseñar, ejecutar y evaluar planes**, programas y proyectos que requieren las organizaciones sociales, privadas, públicas y los particulares para incrementar los niveles y rendimientos de la producción, alimentos y materias primas.
- **Para satisfacer las necesidades de la población** y las exigencias del mercado nacional e internacional, en el ámbito de la globalización; permitiendo mejorar los niveles de vida de los productores rurales y sus familias.

Conocimientos, habilidades, actitudes

Se imparte en esta Carrera una formación interdisciplinaria que coloca al profesional en Planificación para el Desarrollo Agropecuario en posibilidad de integrar y conjugar los conocimientos económicos, sociales, organizacionales, técnicos, espaciales y metodológicos del desarrollo nacional, regional, estatal, municipal, de la comunidad rural y a nivel de predio, por lo que el profesional en Planificación para el Desarrollo Agropecuario posee:

- Una sólida formación en disciplinas de carácter Socio-Histórico para poder explicar desde una perspectiva cultural, geográfica y jurídica, el desarrollo histórico del sector, la evolución de las distintas formas de tenencia de la tierra y las clases sociales del medio rural, su situación actual y posible devenir, que estructuran formas específicas de aprovechar los recursos.
- Amplio conocimiento de las teorías económicas y las técnicas de planeación para conjugar en forma óptima el uso de los recursos físicos, humanos y financieros en la producción y distribución de bienes generados en el sector primario, para que los productores rurales concurren a los mercados en términos de competitividad,



propiciando las economías de escala y proponiendo modelos para abatir costos de producción, acordes a la sociedad que los demanda.

- Conocimiento de los factores naturales y tecnológicos que inciden en los diversos procesos productivos y actividades agropecuarias del ejido, comunidad y pequeña propiedad, organizados para propiciar la productividad sustentable, generando beneficios económicos y sociales, pero preservando el ambiente para futuras generaciones.
- Una amplia experiencia de campo a partir de la instrumentación de metodologías de investigación socio económica y técnico productiva, que le permita comprender la complejidad de los problemas que identifica y le permita proponer, administrar y coordinar, a partir del análisis de las condiciones y/o necesidades específicas, los programas y proyectos adecuados para su solución.

Habilidades

Las principales habilidades adquiridas a lo largo de la formación profesional, permiten que el Planificador para el Desarrollo Agropecuario realice eficientemente las acciones de:

- Relacionar los factores físicos, técnicos-productivos, socioeconómicos e institucionales, que intervienen en el análisis de los procesos del desarrollo rural.
- Identificar la naturaleza de los problemas y limitaciones con que se enfrentan los productores rurales y su relación con la sociedad global.
- Elaborar diagnósticos de los recursos naturales, humanos y tecnológicos para identificar, formular, programar y evaluar proyectos de desarrollo rural, mediante la participación directa de la población así como de las instituciones públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales, con una visión de eficiencia y competitividad.
- Diseñar programas de capacitación agraria, técnica y administrativa, de manera que los productores asuman su responsabilidad en la división de los trabajos y tomen decisiones vinculadas a precios, insumos y políticas de comercio, creando empresas integradoras, entre los más importantes.



Actitudes

El egresado tendrá las siguientes cualidades:

- Sensibilidad para emprender acciones autogestivas ante las instancias que correspondan.
- Respeto hacia los valores, tradiciones, usos y costumbres de la población rural, considerando su origen étnico e intereses productivos.
- Creatividad para plantear alternativas de solución frente a problemas específicos que se presentan en los diversos grupos socio productivos con los que interactúa.
- Adaptabilidad para trabajar con diferentes tipos y clases de personas, formando equipos interdisciplinarios, vinculando los conocimientos de otras disciplinas y sirviendo como interlocutor entre los profesionistas asociados con el sector agropecuario, como los más relevantes.

El quehacer profesional

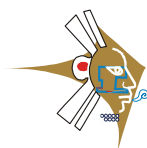
El egresado de la carrera podrá ejercer su profesión en centros de investigación y promoción del desarrollo rural; en dependencias federales y estatales encargadas de la elaboración de planes y programas de desarrollo para el sector agropecuario, en instituciones financieras y reguladoras de los procesos económicos y, como docente, en institutos tecnológicos y centros de educación superior

El trabajo del planificador para el desarrollo agropecuario comprende una amplia gama de actividades; podrá participar en la definición y análisis de criterios para proyectar programas de desarrollo, en la programación de inversiones en el sector rural, y en la formulación y evaluación de proyectos productivos, de apoyo para la producción o de beneficio social en el sector social en el sector agropecuario.

Otro tipo de organismo en donde puede ejercerse esta profesión es en empresas agroindustriales y en organizaciones agrícolas y ganaderas.

Campo y mercado de trabajo

Se imparte en esta carrera una formación interdisciplinaria que coloca al profesionista en Planificación para el Desarrollo Agropecuario en posibilidad de integrar y conjugar los



aspectos económicos, sociales, organizacionales, técnicos y espaciales del desarrollo nacional, regional y de la comunidad rural.

La versatilidad en la formación le permite actuar en instituciones del sector público y privado, tanto a nivel nacional como regional.

Principales obstáculos que se presentaron en su instrumentación

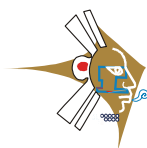
Algunos de los principales aspectos que se consideraron como relevantes en el proceso de instrumentación de la propuesta curricular fueron los referidos al Plan de Estudios y la relación docente-estudiante, la infraestructura, la vinculación institucional y la relación con el mercado de trabajo. Todos estos aspectos fueron tratados desde una perspectiva evaluatoria en los diversos foros y encuentros realizados con la participación de autoridades, docentes, estudiantes, y empleadores.

De la experiencia y el análisis realizado en los diversos encuentros académicos se revelan algunas deficiencias que se deben corregir, como la desarticulación y falta de continuidad y coherencia entre asignaturas, hay duplicidad en algunos contenidos de asignaturas, se requiere dar mayor énfasis a los aspectos técnicos y económicos-financieros relacionarlos con los de planificación y se debe dar mayor énfasis en la formación en metodología de la investigación.

Docencia. Una carrera novedosa de este tipo plantea retos difíciles de resolver, por ejemplo, los profesores tienen una formación unidisciplinaria, cuando la licenciatura es por definición inter y multidisciplinaria. El profesor conoce su disciplina pero a veces desconoce su utilidad práctica en el marco de la planificación agropecuaria, resulta necesario obtener un lenguaje interdisciplinario más amplio y explícito entre el personal docente.

Se ha promovido la formación docente mediante la realización de cursos internacionales, con la participación de especialistas israelíes, cubanos y otros más, así como expertos mexicanos que constituyen complementos académicos en las cuales también participan egresados.

Se cuenta solamente con un profesor de tiempo completo y un técnico académico, por lo que el esquema de enseñanza está apoyado en profesores de asignatura (62). La experiencia académico-laboral del profesorado es muy amplia, ya que en su mayoría cuenta con posgrado y con un trabajo práctico relacionado con la asignatura que imparte. Sin embargo, se requiere



consolidar dicha experiencia mediante la continuidad y la mayor permanencia de ellos, es decir, crear un ambiente más académico con su categoría de tiempo completo.

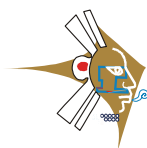
No obstante lo anterior, existe una mística de la carrera que estimula a los profesores a optimizar a muchas de sus labores como sucede con las prácticas escolares de campo. Las cuales se realizan con un escaso presupuesto y funcionan de manera casi opcional, gracias al apostolado de muchos profesores que aún recibiendo pocos recursos, viáticos y tiempo para su organización y realización.

El estudiante. Otra área de preocupaciones la constituye el marco pedagógico y el papel que cumple el estudiante. La licenciatura se considera erróneamente como una continuación directa del bachillerato y esto no debe ser así, en la medida en que la formación previa del estudiante es muy deficiente, es necesario dar un salto cualitativo entre ambos niveles y elevar el grado de exigencia académica, ya que sucede que los profesores reducen el rigor académico para adaptarse al de los estudiantes, lo que al mismo tiempo desestimula la superación del docente y quien no se siente exigido por sus alumnos.

Las deficiencias formativas de los alumnos son graves: en lo general carecen de un método racional de estudio, no registran con facilidad el conocimiento transmitido por el profesor, no totalizan ni integran por su cuenta el conocimiento, asisten a clase pero no estudian diariamente, están acostumbrados a la educación pasiva, informativa, impositiva y vertical, rígida, habituados a la concepción historiográfica y no al estudio de la historia social bajo una interpretación científica de la realidad, mantienen una actitud de cierta apatía y carecen del manejo de otros idiomas necesarios para acceder a bibliografía extranjera especializada. Un aspecto que merece mención especial, tiene que ver con el origen social urbano o rural del estudiante que está en el fondo de muchas actitudes académicas. Existen desigualdades en los grupos escolares, en gran medida por causas socioeconómicas, estudiantes que trabajan.

A pesar de lo anterior se propone ser más crítico en la enseñanza, más formativo y menos entretenedor o informativo, el profesor debe superar el enfoque pasivo del proceso enseñanza-aprendizaje, generando grupos de aprendizaje capaces de superar cada vez grados de dificultad más altos. El académico debe exigir más del alumno y también de si mismo.

El perfil; el perfil debe contemplar una preparación adecuada para detectar y diagnosticar problemas y resolverlos con propuestas de alternativas de desarrollo de tipo integral en el marco nacional, regional, local, a corto, mediano y largo plazo. Su compromiso



social se debe orientar hacia los grupos de zonas rurales y de productores más necesitados del país.

Los marginados y en condiciones de atraso económico y social, relegados de la acción estatal y cuya demanda real de los servicios de estos profesionistas es elevada. Este compromiso es prioritario, aunque no se elimina su compromiso con otros productores que se encuentran en mejores condiciones.

Por lo mismo debe procurar satisfacer las demandas sociales del país, en lo referente a la alimentación, producción agropecuaria en los niveles de bienestar rural, perseguir la ruta del crecimiento económico del mercado interno y luchar por el desarrollo independiente de México.

Los egresados. Opinan que es conveniente dar mayor énfasis a la práctica profesional, enfocándola no solo al sector público, sino también al sector social y privado e incluso el autoempleo.

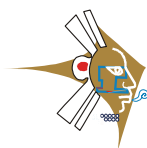
Se sugiere la existencia de preespecialidades en los últimos semestres, así el considerar a la prestación del servicio social comunitario como opción de titulación y propiciar políticas para la preparación de egresados como docentes en la propia licenciatura.

Existe coincidencia entre docentes y egresados en relación a la formación unidisciplinaria de los docentes en el área ha sido un obstáculo para la conformación del enfoque interdisciplinario de la carrera aunado a la carencia de preparación didáctica de algunos y a la falta de actualización de otros.

En ocasiones el abuso en la libertad de cátedra de los profesores del área incluye el no respeto al temario de las asignaturas que imparten.

Para consolidar el enfoque interdisciplinario sugiere la articulación de los Talleres de Integración con el programa de prácticas escolares, permitiendo mantener las fases del proceso de planeación; diagnóstico, formulación, programación, instrumentación, ejecución y evaluación.

En la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se identifica la carencia de infraestructura para realizar las funciones teórico-prácticas en el proceso formativo, se necesitan profesores de tiempo completo, laboratorios de tecnología agropecuaria, cartografía, bases de datos, software y hardware especializado, talleres, invernaderos, centros de prácticas productivas.



El mercado de trabajo, el mercado de trabajo prioritario, en la formulación del plan de estudios, consideraba al sector público como el ámbito natural de este profesionista, no obstante, las condiciones actuales de alejamiento del sector público en su versión asistencial, obligan a incursionar en el sector social y privado.

Es conveniente darle mayor difusión a la carrera a través de un programa de divulgación dirigido a diversas instancias empleadoras del planificador agropecuario.

La formación interdisciplinaria del planificador le ha permitido incursionar en áreas de trabajo en donde otro tipo de profesionistas no podrían desempeñarse de manera eficiente. Esta diversidad debe consolidarse con la impartición de cursos, seminarios y diplomados que le permitan la actualización permanente y su consolidación profesional.

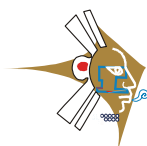
Profesionales con los que se interrelaciona

El Licenciado en Planificación para el Desarrollo Agropecuario realizará su trabajo normalmente integrado en equipos interdisciplinarios, al lado de economistas, agrónomos, sociólogos, antropólogos sociales y profesionales de las diversas ramas de la ingeniería, y en muchas ocasiones las tareas que se le encomienden requerirán ser efectuadas en el campo.

Perspectivas

Del análisis de la situación actual, realizado por los docentes del área, en la que se desarrolla la licenciatura a 30 años de su formación, podemos establecer los siguientes puntos como guía de interpretación para su futuro inmediato:

- El propósito de las Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS) debe ser el de formar recursos humanos aptos para las tareas del desarrollo agropecuario y rural, sin embargo no ha sido entendido en su sentido real y completo, sobre todo si no se toma en cuenta la problemática del sector agropecuario y rural actual.
- El objetivo de formar recursos humanos para el desarrollo agropecuario y rural, por parte de las IEAS, debe orientarse no solo a la formación de profesionales, sino también a la preparación de otros grupos humanos del área rural, sean estos, campesinos, jóvenes o niños. Aunque no es de incumbencia directa de las IEAS la educación básica formal y no formal, estas deberían participar en forma decidida, por cuanto la vocación

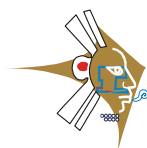


de los recursos humanos para el desarrollo agropecuario y rural no se inicia en las universidades, sino en la familia y las escuelas rurales.

- La crisis por la cual atraviesa el sector rural desde hace varios años y la falta de apoyos decididos en todo orden de cosas hacia las poblaciones rurales, ha influido negativamente en la sociedad rural llegando en algunos casos a un proceso de descomposición. Esto se traduce en pobreza, migración, violencia, pérdida de valores de lo rural y desanimo, entre otros.
- Si queremos realmente superar la situación predominante del sector rural y establecer las bases para un desarrollo agropecuario y rural sostenible, se tiene que poner suma atención en la preparación de los recursos humanos a todo nivel. Será difícil lograr dicho propósito si no rescatamos el interés para que los elementos humanos de las áreas rurales vuelvan a tener fe en el campo y estén motivados para vencer los principales males que aquejan a este sector.
- Las acciones a emprender en esta tarea de la formación y preparación de recursos humanos para el desarrollo agropecuario y rural, deben efectuarse en base a las experiencias generadas en pasado. Con el liderazgo de las IEAS se debe establecer una red de comunicación con las escuelas rurales y entidades que tienen que ver con la educación y promoción de la producción agropecuaria y desarrollo rural, con el fin de mejorar sus programas y componentes educativos. Paralelamente se debe trabajar con los jóvenes de las áreas rurales a través de clubes y otras formas con el fin de que se motiven en las tareas del desarrollo agropecuario y rural. Asimismo, realizar estudios de diagnósticos y evaluaciones de los diferentes componentes educativos y potencialidades con el fin de proponer estrategias eficaces para la formación de recursos humanos, (educación de adultos, capacitación social a jóvenes, mujeres y niños, aunado a la formación escolarizada).

Retos y Desafíos, a los que se enfrentará la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario

Lo anterior, nos indica que si queremos responder a la formación de los profesionales que demanda esta problemática, nos enfrentamos a una difícil tarea por cumplir como instituciones de educación agropecuaria.



Para que estos técnicos respondan al reto de satisfacer las necesidades reales de los agricultores, deberán recibir una formación: más relevante para su ejercicio profesional y para las necesidades de los agricultores, más pragmática, basada en los recursos que tienen y no en lo que no tienen; más objetiva, más práctica, más realista; y especialmente más adecuada a las circunstancias reales de los agricultores.

En otras palabras, el sector primario de la economía del país requiere que se formen profesionales agrícolas y pecuarios que sepan ejecutar mejor las actividades productivas y comerciales, que sepan producir más y mejor con menos recursos; que sepan aprovechar oportunidades y potencialidades; y que sepan solucionar los problemas de los agricultores dentro de la escasez y de la adversidad productiva: más emprendedores, más prácticos y objetivos.

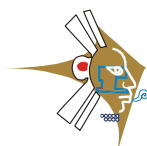
Para lograr estos cometidos es necesario volver los ojos al modelo académico y al currículo, y asegurarse que contengan los elementos y características adecuadas para tales propósitos; el modelo, que contemple la evolución y actualización continua de los sujetos y objetos del proceso educativo, esto es, de los docentes, alumnos, directivos, y el currículum, que tenga la estructura, contenidos, balances y didáctica apropiadas de tal manera, que se refleje en una educación de calidad, pertinente y eficiente.

Las políticas y modelos de desarrollo educativos aplicados, no siempre han estado en completa concordancia con las condiciones del medio nacional, parte de la lentitud con que generalmente se incorporan a los contenidos los avances científicos y tecnológicos, y los cambios en el sentido de las necesidades; la educación suele presentar problemas que le impiden en un momento dado, cumplir cabalmente con el papel que les corresponde, de ahí que se derivan los siguientes retos:

1) Elevar la calidad y nivel de la educación a los estándares internacionales para que los profesionales formados sean competitivos y tengan acceso al mercado laboral.

2) Dar a la educación, total pertinencia para que responda a las necesidades actuales y emergentes y a las características del entorno nacional y regional, estableciendo las opciones y modalidades que se ajusten a las condiciones de la población del área de influencia de los planteles.

3) Incidir en el desarrollo local y regional a través de impulsar la productividad de las actividades agropecuarias y forestales, haciendo uso correcto de los recursos disponibles, respetando las costumbres y tradiciones de los diferentes grupos étnicos del país y con especial atención al cuidado del medio ambiente.



La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en 2005, en su publicación titulada “Educación Agrícola Superior, la urgencia del cambio”, menciona que los desafíos más importantes a los que se enfrenta el sector son:

- 1) Disminuir la brecha tecnológica y económica entre el agricultor tecnificado y los productivamente atrasados.
- 2) Promover un desarrollo agropecuario sostenible, promoviendo el modelo endógeno.
- 3) Reorientar la tecnología de la agricultura hacia la empresarial para que sea más productiva.
- 4) Hacer lo anterior con menos dependencia del Estado.

De atacarse estos problemas en forma efectiva, según la FAO, repercutirían a mediano y a largo plazo en:

1. Aumento de la producción
2. Mejoramiento de la calidad de los productos y reducción de costos.
3. Incremento en los ingresos de los agricultores, generación de empleo y mejoramiento en la calidad de vida de la familia rural.

De acuerdo con la concepción de Zepeda del Valle, (2005) en México la educación agrícola superior se enfrenta a cuatro desafíos básicos:

El primer desafío consiste en reorientar la matriz tecnológica de nuestra agricultura, especialmente la comercial o empresarial, para que alcance una mayor eficiencia.

- Es preciso producir más por unidad de tierra, de energía, de capital y de tiempo y por persona ocupada en la agricultura.
- Es necesario que el sector agropecuario ofrezca productos de mayor calidad y a menor precio, de tal suerte que estos productos sean accesibles para las grandes masas de consumidores urbanos de bajos ingresos y al mismo tiempo sean competitivos en los cada vez más abiertos y exigentes mercados internacionales.
- El desafío de la competitividad y la eficiencia es vital para que la agricultura continúe ocupando un lugar importante dentro de las actividades económicas del país, sin embargo, es necesario que las alternativas tecnológicas que se adopten contribuyan a



mantener o incluso recuperar la capacidad productiva de la tierra y que preserve los recursos naturales y el medio ambiente.

- La necesidad de aumentar la productividad y de garantizar la sostenibilidad de la base productiva de la agricultura se impone ante el hecho irreversible de que existen cada vez menos productores, menor cantidad de tierra disponibles -de menor fertilidad-, mientras crece el número de consumidores, aumenta su expectativa de vida y crece el poder adquisitivo de un porcentaje de ellos. Lo anterior significa indudablemente que hoy y en el futuro habrá que producir cada vez más con cada vez menos recursos, por lo que es necesario hacer un uso cuidadoso de estos recursos. Debemos recordar que no existe un bien más caro que el que no se tiene o ya se ha perdido.

El segundo desafío. Se requiere una agricultura competitiva, pero sostenible, esto es que al mismo tiempo que garantiza el desarrollo de las generaciones presentes de mexicanos, crea las condiciones para que las próximas tengan iguales o mejores oportunidades de desarrollo que las actuales.

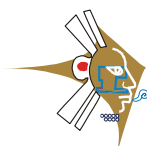
La conservación, e incluso el aumento de la base productiva de la agricultura, nos obliga a reflexionar sobre la conveniencia de mantener ciertas prácticas -aparentemente insustituibles-, por otras que además de no afectar el medio ambiente y ayudar a la conservación de los recursos naturales, permita producir más con menos recursos.

Por este motivo es preciso que se desarrollen y apliquen tecnologías más blandas, menos contaminantes y dependientes de productos agroquímicos que ocasionan los inconvenientes antes mencionados.

Los dos primeros desafíos conllevan a la búsqueda de alternativas para un desarrollo rural competitivo y sostenible.

El tercer desafío es el desafío de la equidad. La migración rural ni la producción de cultivos ilícitos, no se logrará detener con medidas populistas y demagógicas, sino ofreciendo a los agricultores oportunidades concretas para que ellos puedan producir con más eficiencia, aumentar la productividad, reducir los costos, producir bienes de mejor calidad en mayor cantidad, incorporar valor a los productos, disminuir las pérdidas post cosecha y reducir la intermediación en la colocación de sus productos.

Solo podrá lograrse la equidad en la medida en que todos los productores tengan una verdadera posibilidad de acceder a factores que les permitan introducir innovaciones



tecnológicas, organizativas y gerenciales para poder producir con mayor eficiencia y mejorar así sus ingresos.

La equidad es tan urgente como la búsqueda de un desarrollo rural sostenible y competitivo, inclusive este último será difícil de alcanzar en tanto se ofrezca a todos los mexicanos oportunidades reales para desarrollarse.

El cuarto desafío consiste en lograr lo anterior dentro de las restricciones que impone el neoliberalismo, al restringir los recursos fiscales destinados al desarrollo agropecuario, reducir o privatizar las estructuras operativas de los servicios de apoyo al agro y al eliminar los subsidios.

Como puede observarse, los desafíos planteados son fundamentalmente técnicos, por lo que requieren, desde luego, soluciones técnicas. En gran medida se trata de buscar y aplicar soluciones adecuadas a las nuevas condiciones de campo con un fuerte componente tecnológico. Se trata de producir más, mejor y con menos recursos.

De ahí que se señale, en la opinión de Macías Laylle, que el profesional para la Planificación para el Desarrollo Agropecuario que acepte estos retos y desafíos deberá tener algunas de las características relevantes:

- a) Ser capaz de formular políticas agrícolas compatibles con un modelo de desarrollo más endógeno y autogestionario, de adecuar los servicios de apoyo al campo -crédito, extensión, etcétera- a este propósito.
- b) Debe tener la capacidad de generar tecnologías que sean compatibles con la situación del campo, que en lo general es de escasez de capital y adversidad fisicoproductiva.
- c) Tener la sensibilidad y la capacidad para ofrecer verdaderas opciones de educación, capacitación y organización de los productores, para que ellos -al apropiarse del conocimiento- sean los protagonistas de su propio desarrollo.
- d) Saber identificar y desarrollar las potencialidades productivas y las oportunidades de desarrollo existentes en las comunidades y en las unidades de producción.
- e) Debe estar preparado para practicar una agricultura que racionalice los recursos fósiles, con el doble propósito de mejorar su estructura de costos y darle mayor sostenibilidad a la producción.
- f) Debe estar capacitado para actuar como agente de cambio, como movilizador de las potencialidades comunitarias y como promotor del desarrollo.



En fin, se trata de ofrecer a los productores los conocimientos que ellos realmente esperan recibir de los profesionales, aquellos que les permitan mejorar la eficiencia, la productividad y la competitividad, con los recursos que ellos poseen, para aumentar sus ingresos y con ellos financiar el bienestar familiar. Esto es lo que ellos requieren de los profesionales.

Vistos en una perspectiva global la problemática a la que se enfrenta nuestra universidad para la formación de profesionales eficaces se pueden resumir en la siguiente relación:

Las universidades no han creado o no disponen de mecanismos de vinculación y consulta con sus egresados, con los empleadores de sus egresados y con los representantes de las organizaciones campesinas, que les permita configurar, de manera realista, la formación de sus alumnos, de acuerdo con la demanda ocupacional.

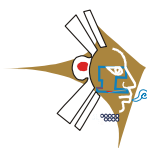
Para el logro de estos objetivos en la enseñanza se pueden seguir ciertas tendencias vgr; disminuir o suprimir a nivel de preparación la excesiva especialización que limita el desempeño profesional en el medio rural, en sociedades como la nuestra es más factible aplicar el principio de la diversidad funcional, incorporando materias relativas a producción vegetal y animal, ordenamiento ecológico, extensión rural, etcétera.

La especialización debe realizarse a nivel de posgrado o de una segunda etapa de formación, mediante la estructuración de currícula flexibles, después de haber consolidado una visión que le permita entender y resolver los problemas sociales, económicos y agronómicos del medio rural y los criterios para aplicar los conocimientos de acuerdo a las realidades en donde se desenvolverá este profesional.

Habrà que identificar contenidos esenciales sobre los cuales se sustenta el ejercicio profesional de la mayoría de los futuros egresados, para responder a las necesidades de los productores. Si se consideran estos elementos y se realiza el análisis sobre la perspectiva de la generación de conocimientos para un manejo efectivo de los procesos productivos es relativamente fácil configurar un currículo más simple pero a la vez más completo, puesto que se conduce a un aprendizaje efectivo, útil y relevante.

Conclusiones

En la práctica se observan metodologías docentes que son lectivas, repetitivas y poco participativas, una docencia teórica, en la cual los alumnos asumen un papel pasivo, esto



conduce naturalmente a la formación de profesionales teóricos, ineficientes y sin iniciativa y poca habilidad para actuar como formuladores, instrumentadores y ejecutores de programas de desarrollo en el sector rural.

Si se pretende formar profesionales con una mente analítica, crítica, propositiva, imaginativa, voluntad de cambio y disposición para solucionar los problemas de los productores del medio rural, la metodología docente debe ser concordante con estas aspiraciones.

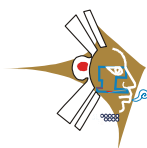
Deberá evitarse la fragmentación disciplinaria y vincular al educando con el medio en el que desarrolla su profesión: la realidad del productor no es solamente social, sino también económica, cultural, productiva, biológica, tecnológica y organizativa; incluye factores físicos (suelos, clima, vegetación, agua, etcétera) técnico-productivos, (cultivos, métodos de siembra, control de plagas, fertilización, labores culturales, maquinación, cosechas, etc.) socioeconómicos (organización, comercialización, mercadeos, crédito, financiamiento asistencia técnica, capacitación, estructuras de poder, conflictos, etc.) e institucionales (papel del Estado, función de las instituciones de apoyo a la producción, estructura jerárquica, acciones y proyectos, política y programas instrumentados, etc.).

Pero el conocimiento de la realidad concreta de los productores rurales y sus comunidades, no podrá ser adquirido a través de simples visitas o rápidas giras de estudios ejecutadas al final de la carrera, (las que serán de poca utilidad), sino de estadías frecuentes y prolongadas, programadas desde el principio de la carrera y durante todo su desarrollo, en las cuales el alumno efectivamente conviva con los productores y practique procesos productivos, organizativos, de administración y planeación rural basados en una estructura integrada de investigación interdisciplinaria.

La selección de docentes para este tipo de profesión debe enfatizar la experiencia de campo, evitando considerar como único factor de una aparente excelencia académica demostrada en grados obtenidos, que muchas veces solo refleja la capacidad de estudio del profesor pero no su real vocación y habilidad de educador, capacidad para identificar problemas y formular propuestas de solución.

El trabajo de campo y la responsabilidad de las asignaturas torales del currículo deben estar a cargo de los docentes con mayor experiencia, mayor nivel académico, con concepción interdisciplinaria y capacidad formadora.

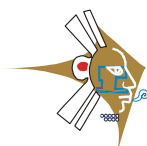
Es pertinente señalar que por regla general las escuelas de enseñanza superior agropecuaria favorecen la formación de sus académicos para la investigación científica,



descuidando en forma notoria e injustificada la preocupación por la formación pedagógica, es contradictoria esta posición pues las escuelas promueven la especialización en su rol de investigador y descuidan su perfeccionamiento para la acción que les es más propia: la docencia, también debe establecer programas de formación de profesionistas que articulen estos dos ejes sustantivos en el siglo XXI, para el medio rural de nuestro país.

Bibliografía

- AMEAS, A.C. Visión 2010-2020 para la Educación Agrícola Superior, XLIX Asamblea Nacional de Directores de Educación Agrícola Superior, México, 2010.
- Ávila Pacheco, Simón David. El papel de la educación agrícola superior y la formación profesional en Planificación para el Desarrollo Agropecuario en *Ensayos del Centro de Investigación: Educación, Desarrollo Regional y Agropecuario*, Tomo 2, ENEP Aragón, UNAM, México, 2002, p. 67-107.
- Ávila Pacheco, Simón David. La formación profesional para el desarrollo rural del Tercer Milenio, Universidad Autónoma Chapingo, Sociología Rural, Chapingo, México, 2007.
- Ávila Pacheco, Simón David. La acreditación y certificación académica-profesional de las profesiones no agronómicas orientadas al desarrollo rural: el caso de la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario, UNAM, Universidad Autónoma Chapingo, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, OEA, Chapingo, México, 2009.
- COMEAA. Comités Mexicanos para la Acreditación de la Educación Agronómica, XLIX Asamblea Nacional de Directores de Educación Agrícola Superior de AMEAS, Ing. Valeriano Robles Galindo, México, 2010.
- Delgadillo Macías y Torres Torres, Felipe, Nuevas opciones para generar empleos e ingresos en el medio rural, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, OEA, San José de Costa Rica, 2006.
- FAO, La educación agrícola superior, la urgencia del cambio, Santiago de Chile, 2005.
- IICA-OEA. Situación y perspectivas de la agricultura y la vida rural. La agricultura ante los nuevos retos del desarrollo, <http://www.ica.int/2007>
- Macías Laylle, Alfonso. Importancia de la vinculación de la enseñanza agrícola en una agricultura en crisis, Colegio de Posgraduados, 2006, comunicación personal.



Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Plan de Estudios y Programa de Asignatura de la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario, FES Aragón, UNAM, México, 2003.

Zepeda del Valle, J.M., La educación agrícola superior en México; nuevos contextos, nuevos desafíos. Revista Ceiba N° 1, Vol. 43, El Zamorano, Honduras, 2002





El impacto del intercambio académico en la formación del estudiante de ingeniería

[REGRESAR](#)

*Autores**

*Alejandro Cázares Yeverino
Guadalupe Maribel Hernández Muñoz
Esteban Báez Villarreal
Moisés Hinojosa Rivera*

Resumen

La internacionalización en la educación superior debe ser atendida como una de las más importantes y coherentes respuestas al fenómeno de la globalización, las universidades nacionales deben desempeñar un papel fundamental, el cual se concentra en la formación de profesionistas capaces de adaptarse y actuar con eficacia a la nueva realidad global. Se considera que cualquier universidad pública de nuestro país, interesada en el proceso de internacionalización, deberá definir como objetivo una política institucional, con respecto a la implementación se requiere impulsar la movilidad de estudiantes y profesores, cuantificar los resultados a corto y mediano plazo como son el alto nivel educativo, perfil del egresado, el posicionamiento de estos y de la institución, entre otras. Para llevar a cabo la obtención del principal objetivo que es la internacionalización, se desarrollo un plan estratégico para impulsar la movilidad académica de profesores y estudiantes, tanto a nivel nacional e internacional. En este trabajo se presenta el plan estratégico, los resultados de su implementación y el impacto en el estudiante de ingeniería.

Palabras clave: Internacionalización, Perfil de Egreso, ingeniería, intercambio académico.

* M. C. Alejandro Cázares Yeverino, M. I. Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, M. C. Esteban Báez Villarreal, Dr. Moisés Hinojosa Rivera. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. México. e-mail: gmhm08@gmail.com,acazares@fime.uanl.mx,acayeve@gmail.com

Introducción

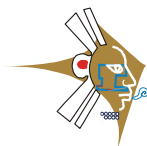
La Universidad Autónoma de Nuevo León consciente de la importancia de la internacionalización, la cual se refleja en el objetivo dentro de la visión 2012, ser reconocida como la universidad pública de México con el mayor prestigio nacional e internacional. Para llevar a cabo la obtención de este objetivo llamado internacionalización la Universidad Autónoma de Nuevo León ha desarrollado un plan estratégico para impulsar la movilidad académica de profesores y estudiantes, tanto a nivel nacional e internacional, que permitan realizar un número de 1000 estancias por año. Dicha estrategia ha sido adoptada por todas las escuelas y facultades que conforman nuestra Universidad a través de importantes actividades: la consolidación de convenios de cooperación científica, académica y de investigación con las mejores Universidades e Institutos Nacionales e Internacionales, programa de becas, la enseñanza del idioma extranjero, por mencionar algunos.

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, ha sido una de las escuelas con mayor dinamismo y desarrollo en este rubro, la cual inicio impulsando las estancias cortas de intercambio académico de profesores y estudiantes. Actualmente se tienen proyectos de colaboración para la obtención de doble diploma a nivel licenciatura y posgrado con las mejores instituciones de ingeniería a nivel mundial. [1]

La internacionalización en la escuela de Ingeniería (FIME)

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, adoptando la visión 2012 impulsada por nuestra Universidad y consciente de la importancia del proceso de internacionalización que actualmente se desarrolla en todos los niveles educativos de nuestro país. El proceso de internacionalización en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) ha permitido el impulso de la movilidad académica de nuestros estudiantes a nivel licenciatura desde hace aproximadamente 10 años en nuestra institución, teniendo sus inicios con estancias cortas de investigación de verano e intercambio académico realizadas principalmente por estudiantes de Licenciatura en la Universidad de Austin Texas, Universidad Paul Sabatier.

La demanda y el crecimiento debido a la importancia de la experiencia internacional de los estudiantes de ingeniería, la FIME llevo a cabo la creación de departamentos de



intercambio académico a nivel licenciatura y posgrado que tienen como principal razón de ser la divulgación de oportunidades para realizar estancias académica e intercambios a los estudiantes de ambos niveles. Lo cual ha permitido incrementar el número de estudiantes de ingeniería que han realizado su formación o parte de la misma en Universidades Nacionales e Internacionales con los más altos niveles de calidad educativos, ha permitido el desarrollo de habilidades de convivencia, mejorar y adoptar nuevas formas de aprendizaje, conocer otros sistemas de trabajo, idiomas y culturas, además del crecimiento personal.



Figural. Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL, durante su intercambio académico en el Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas de Lyon, Francia

La consolidación de convenios de cooperación con las mejores Universidades a nivel internacional como son; el Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas, en sus diferentes campus: Lyon, Strasbourg, Rennes, Rouen, Toulouse, la Universidad Claude Bernard de Lyon, la Universidad Paul Sabatier de Toulouse, la Escuela Normal Superior de Química de Burdeos, La Normal Superior de Química de París, el Instituto de Mantenimiento Aeronáutico de Burdeos, el Consorcio ParisTECH, son algunos convenios con instituciones francesas. Otra actividad importante, ha sido la consolidación del convenios de colaboración con instituciones tales como la Alianza Francesa de Monterrey, el DAAD, los que han permitido a los estudiantes de Ingeniería que son firmes candidatos a realizar una movilidad académica internacional, a estudiar de una manera más rápida y eficaz algún idioma, con profesores certificados por dichos organismos, los cuales cuentan con la certificación de su respectivo país para la enseñanza del idioma.





Figura 2. Profesores de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, durante su formación de posgrado en el Instituto de Mantenimiento Aeronáutico de la Universidad de Burdeos, Francia.

Caso de éxito de la FIME

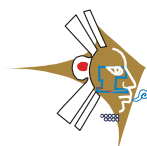
En los últimos años el número de estudiantes y profesores de la FIME, que han realizado alguna modalidad de intercambio académico: estancia corta de investigación e intercambio académico.

A nivel licenciatura podemos analizar a través de la tabla 1. La consolidación en cuanto al número de estudiantes que han realizado intercambio académico en los últimos años, en particular en países europeos: Francia, Alemania, España.

Tabla 1. Comparativa de estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL, en intercambio académico en los últimos 3 años.

Movilidad Académica en Licenciatura					
Año	Periodo 1		Periodo 2		Total
	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional	
2008	ND	82	ND	ND	82
2009	ND	91	18	5	114
2010	ND	94	16	5	115

Los estudiantes de Licenciatura de la FIME tienen distintas opciones para realizar intercambio académico: convenios de cooperación entre las mismas instituciones educativas, becas de financiamiento de la UANL, el programa de cooperación México-Francia, MEXFITEC (MEXico Francia Ingenieros TECnología), gestionado por el



Departamento de Programas estratégicos y Proyectos especiales de la Secretaría de Educación Pública Federal.

El convenio de Cooperación con el Servicio Alemán de intercambio académico (Deutscher Akademischer Austauschdienst), organización cuya actividad principal es la de promover el intercambio internacional de estudiantes y científicos del mundo con instituciones educativas alemanas. El DAAD (siglas en alemán) representa a nivel mundial a 231 universidades e instituciones de educación superior alemanas y tiene presencia en casi 100 países a nivel mundial. [4]

A nivel posgrado, la FIME se ha caracterizado por ser una de las instituciones con mayor participación en cuanto a la colaboración con instituciones educativas nacionales y extranjeras, como resultado de la formación que tiene un buen porcentaje de profesores del área de posgrado, los cuales han realizado su formación o parte de la misma en alguna institución extranjera.[5]



Figura 3. Panel de Intercambio de Profesores y estudiantes extranjeros en la FIME-UANL, celebrado durante la semana de aniversario de nuestra institución en Octubre del 2009.

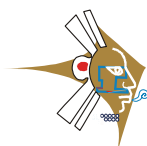


Tabla 2. Numero de estancias de movilidad académica en el Posgrado de la FIME en los últimos tres años.

Movilidad Académica en Posgrado					
Año	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional	Total
2008	12	53	3	22	90
2009	20	37	12	17	86
2010	16	41	9	33	99

La movilidad académica a nivel posgrado es de mayo alcance, los intercambios se han realizado a países como China, Japón, Corea del sur en cuanto al continente asiático, en cuanto al continente europeo, existentes proyectos de cooperación con países como Inglaterra, Bélgica, Hungría, Holanda, Polonia, por mencionar solo algunos.

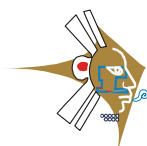
Actualmente se tienen en proceso 5 proyectos de tesis en cotutela, 3 de las mismas con la Universidad de Burdeos, Francia, otra mas con la Universidad Paul Sabatier y con la Universidad de Dresden en Alemania.

Resultados y conclusiones

Este trabajo permite mostrar el excelente trabajo que ha realizado la Universidad Autónoma de Nuevo León y en particular la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, para la realización de importantes avances en el proceso de internacionalización y movilidad académica, Tabla 3, definido en la visión 2012 de la misma institución.

Para la FIME, las estadísticas analizadas en el presente trabajo son el inicio de un enorme trabajo que esta por llevarse a cabo, para poder ser considerada la mejor escuela de Ingeniería del país.

La movilidad académica a nivel posgrado es una actividad primordial, para los programas académicos de alto nivel de calidad con los que cuenta la FIME, reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT y por organismos certificadores como CIIES y CACEI.



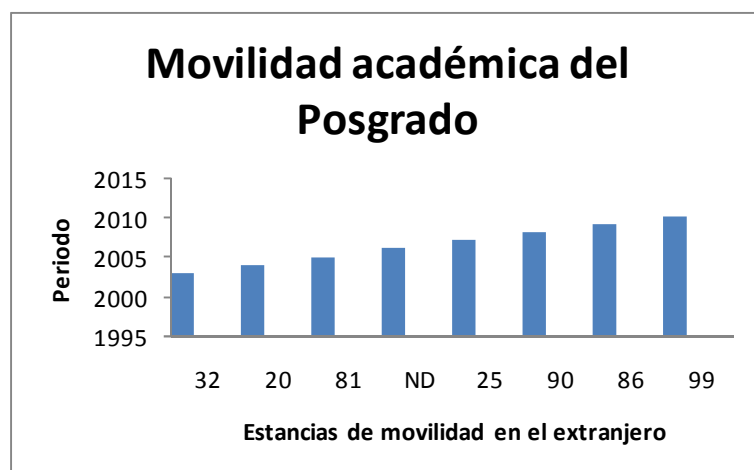


Tabla 3. Incremento en el número de estancias académicas a nivel Posgrado en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL.

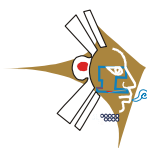
Trabajo a Futuro

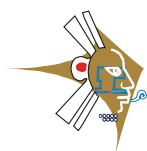
La FIME, consolidó la creación del departamento de Relaciones Internacionales que permitirá impulsar aun más el proceso de internacionalización.

La consolidación del Consejo Consultivo Internacional de la UANL, el cual está formado por personalidad de primer nivel, lo cual permitirá definir un plan de trabajo y estrategias para el impulso internacional de la UANL.

Referencias

- [1] www.uanl.mx VISION2012
- [2] www.daadmex.org
- [3] Informe de actividades FIME-UANL 2010.





Hacia una Pedagogía Intercultural: práxica innovadora

[REGRESAR](#)

*Autor**

Mtro. Rogelio Velázquez Vargas

Resumen

Uno de los principales problemas existentes en México es el que se refiere a la educación indígena, se carecen de diversos elementos que favorecerían el desarrollo armónico y equilibrado de los estudiantes en comunidades indígenas ya que no se cuenta con una serie de procesos necesarios e importantes para su realización, teniendo como ejemplo: no se cuenta con una Filosofía propia que fundamente los procesos formativos, no hay Planes de Estudios que sean producto de las comunidades indígenas y mucho menos satisfagan sus necesidades, no se cuenta con una formación de docentes para atender los diferentes niveles educativos de esta población, no existen libros de textos en lenguas originarias, la elaboración de material didáctico es exclusiva de la lengua castellana; siendo estas algunas de las problemáticas que pretende atender la Pedagogía Intercultural como práxica innovadora de los procesos educativos y formativos través de metodologías que convoquen a trabajar colectivamente, comunalmente, transdisciplinariamente e interculturalmente, retomando aspectos filosóficos y pedagógicos de la Filosofía Intercultural. Estos aspectos se entrelazan con las diversas culturas que tienen su pedagogía de origen, ya que se tienen que recuperar y activar las diferentes cosmovisiones de ellas y ya recuperadas, equilibrarlas con diferentes epistemologías para poder transformar la realidad contextual en que viven, dando origen a nuestra propuesta de Pedagogía Intercultural en tres momentos: propuesta de puentes de apertura, de puentes de recuperación y de puentes de Transgresión que resolverían los problemas indígenas actuales.

Palabras clave: pedagogía, intercultural, transgresión.

Abstract

One of the main problems in Mexico is referred to indigenous education, they lack several elements that would promote the harmonious and balanced development of students in indigenous communities and not with a series of processes necessary and important for their realization, taking as an example: there is no philosophy of her own to substantiate the educational processes, no curricula are the product of indigenous

*Doctorante del Programa de Posgrado en Pedagogía FES Aragón UNAM, vargaz_rogelio@hotmail.com
yrogelio.v.vargas@gmail.com

communities, much less meet their needs, there is no training of teachers to meet the different educational levels of this population, there are no textbooks in native languages, the development of teaching material is exclusive to the Spanish language, these being some of the issues it seeks to address Intercultural Pedagogy and praxis innovative educational and training processes through methodologies that convened to work collectively, communally, transdisciplinary and intercultural philosophical and pedagogical retaking of Intercultural Philosophy. These issues are intertwined with the various cultures that have their origin pedagogy, as they have to retrieve and activate the different cosmovivencias them and recovered and balanced with different epistemologies in order to transform the contextual reality in which they live, giving rise to our Intercultural Education proposed in three stages: Opening bridges, Recovery bridges and bridge of Transgressions that would solve the problems existing indigenous.

Key words: pedagogy, intercultural, transgression.

Introducción

En el actual devenir histórico, político y social, la educación está caracterizada por grandes desigualdades que afectan los procesos de conducción de la formación de los sujetos en y para su beneficio colectivo y propio, siendo inoperantes las series de políticas públicas que se han implementado y que se siguen implementándose. En este contexto nos encontramos con la educación indígena, una educación nombrada y dominada por un centralismo político y que desde la lógica dominante no es importante, por lo tanto su atención sufre las consecuencias de la indiferencia institucional.

La percepción que hay de la educación indígena no ha cambiado y por eso la encontramos en un grave deterioro y rezago; por tales motivos tratamos de proponer una serie de innovaciones para las escuelas que imparten este servicio educativo, las llamadas escuelas indígenas. Proponemos una serie de elementos que conduzcan a recuperar un pasado-presente vivencial de las comunidades a las que forman parte y transgredir el desorden en que se encuentran, por eso es que abordamos esta problemática desde la Filosofía Intercultural como una filosofía contestataria, recuperadora y transgresora de las diversas realidades en que se encuentran estas poblaciones, dicha Filosofía como lengua materna de la Pedagogía proveerá y será un abrevadero de posibilidades para realizar intervenciones prácticas para buscar ese equilibrio perdido, olvidado y callado por más de 500 años entre humanidad y naturaleza.

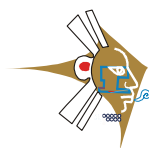


Esta es la razón de este proyecto de investigación del cual presentamos un avance de cómo hemos ido construyendo estas diatribas pedagógicas. Así, primeramente estructuramos el trabajo en tres partes: en la primer parte hacemos una descripción del problema que se está viviendo en estas realidades nosótricas, en la segunda parte hablamos del proceso de recuperación de pensamientos y vivencias originales de los pueblos y su posibilidad de vitalización, nombrando puentes de apertura, recuperación y transgresión y en la tercera parte a manera de propuesta innovadora y de intervención praxis, planteamos hasta el momento cinco elementos innovadores que todavía están construyéndose y que no están acabados, pero que hemos ido encontrando y rescatando hacia la construcción de un programa fuerte que logre los objetivos de transformar las realidades actuales indígenas.

Hacia una Pedagogía Intercultural: praxis innovadora

*Para ellos, nuestras historias son mitos,
nuestras doctrinas son leyendas,
nuestra ciencia es magia,
nuestras creencias son supersticiones,
nuestro arte es artesanía,
nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore,
nuestro gobierno es anarquía,
nuestra lengua es dialecto,
nuestro amor es pecado y bajeza,
nuestro andar es arrastrarse,
nuestro tamaño es pequeño,
nuestro físico es feo,
nuestro modo es incomprensible.*

SUBCOMANDANTE MARCOS Milpa Alta, D. F. 9 de marzo de 2001



Agregamos nosotros: Para ellos, Nuestro filosofar no lo hay.

Lenkersdorf, Carlos (2005)

Ventilando realidades

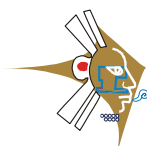
La generalizada desigualdad económica que existe en México se expresa en todos los servicios que se ofrecen a la población a través de las Instituciones Nacionales y el sistema educativo mexicano no es la excepción de la regla, sus servicios van dirigidos a grandes sectores de la población y de estos, la gran mayoría se encuentra en situaciones precarias y de pobreza. Las políticas estatales supletorias se caracterizan por la deficiencia en su operación y en los nulos resultados obtenidos, así también, son paupérrimos los servicios educativos que se ofrecen a la población Indígena.

Al ser deficiente el sistema escolar en su conjunto, basta visitar cualquier escuela para darnos cuenta de esta situación, bien se podrían valorar los beneficios que pueden otorgar estas instituciones si operaran correctamente, viéndose beneficiada la población que asiste a ellas. En las escuelas llamadas por el Estado mexicano de educación indígena¹, los escolares son estudiantes que hablan y dominan otra lengua diferente a la dominante (en este caso el castellano), siendo éste motivo de discriminación; también se percibe la falta de formación pedagógica (prÁxica) que deben tener los docentes que atienden estas instituciones.

Los docentes reproducen actitudes asimétricas a las dinámicas estudiantiles que se generan en las aulas, ya que estos pueden permanecer de pie e indiferentes a las necesidades del estudiantado durante el horario de las sesiones al frente del salón como un docente tradicionalista; aunado a esto, los docentes se interesan más en la enseñanza individual, olvidando al grupo, el trabajo colectivo, la producción social del conocimiento, la conducción para provocar aprendizajes individuales-colectivos y en lugar de esto, se dan a la tarea de enfatizar la exposición de los contenidos como uno de los recursos didÁcticos más utilizado en este tipo de enseñanza, propiciando así en los alumnos la memorización,

¹Hacemos la aclaración de que no es lo mismo hablar de Escuelas de Educación Indígena que Escuelas donde se imparte Educación Indígena, ya que se alude a que la población que asiste a ellas es indígena pero la educación impartida ahí es de enfoque occidental.

Así mismo, Carlos Montemayor nos sitúa para esclarecernos la etimología del concepto “indígena” de su origen latino en dos vocablos: “inde” que significa “de allí” y “genus” que significa originario, entonces obtenemos “el originario de” y en este sentido todos tenemos un origen, ese origen nos lo da el lugar donde nacimos y por ende todos seríamos “indígenas” y no solamente los que inventaron los europeos. (Montemayor, 2000).



la competitividad y la pasividad, en lugar de privilegiar el diálogo y la indagación, con la elaboración de preguntas y búsqueda de respuestas.

Estas acciones de los docentes se clarifican cuando dedican más atención a algunos estudiantes que a otros, es más fácil dedicar atención al que menos dificultades tiene en el aprendizaje que aquellos que no comprenden, no trabajan, no retienen los contenidos, faltan frecuentemente por asuntos familiares o cuando los separan del grupo por motivos de rezago educativo.

La Escuela actúa como reproductora (Bourdieu y Passeron, 1996) de las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas, estructurando la conducta ciudadana pero a la vez, estableciendo y fortaleciendo condiciones jerárquicas que crean desigualdad en la población, desigualdad que empieza a generarse desde el Estado mexicano cuando no se distribuye en forma equitativa el presupuesto Federal, ocasionando con esto la disparidad en la entrega de los recursos en las diversas instituciones; observándose en muchas escuelas una deficiente infraestructura, pésima atención a la diversidad cultural del país, bajo contenido de materiales educativos, más compromiso con criterios políticos que pedagógicos en las propuestas educativas de los contenidos académicos de aprendizaje, no existe el fortalecimiento de las culturas ni de las lenguas originarias.

El problema de la Educación Bilingüe nombrada y dictada desde el centralismo Estatal² requiere de toda una transgresión, de rompimiento, de realizar investigaciones continuas y permanentes con una diversidad metodológica (transdisciplinariedad, estudios culturales, historiografía social y cultural) y fundamentalmente con una atención pedagógica para encontrar opciones diversas que apoyen a mejorar su aprovechamiento, superando sus deficiencias para poder ofrecer y dar atención a la diversidad cultural, histórica y lingüística en los pueblos originarios de México.

El Estado mexicano ha tenido diferentes momentos en los que se ha pretendido atender la situación educativa, en especial la Indígena, elaborando políticas educativas³ que no han sido lo suficientemente adecuadas para resolver estas problemáticas; a partir de la insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 se ha

² El 22 de Enero del 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública, así esta Coordinación estableció las políticas educativas sobre la Educación Intercultural Bilingüe, de donde se desprendieron los proyectos e ideas para la acción, entendiendo a la Interculturalidad, *“como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo emprendidos por esta Institución.* (CGEIB, 2004: p. 12).

³ 1) Política castellanizadora, integracionista o asimilacionista, 2) Política Bilingüista, 3) Política Bilingüe-bicultural y 4) Política Intercultural Bilingüe o Bilingüe Intercultural.

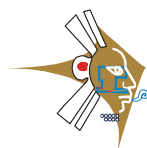


pretendido mostrarle mayor interés a la política educativa Intercultural bilingüe, sin embargo, como responde más a clientelismos políticos que a criterios pedagógicos, se agrava con esto la situación tan precaria en los lugares donde interviene.

Una de las estrategias institucionales para resolver el problema es el relativo a la formación de docentes en las Escuelas Normales en Educación Indígena para ocuparse en la diversidad cultural, con el objetivo de atender aquellas escuelas y estudiantes hablantes de lenguas originarias (distintas al español), y la pregunta que nos hacemos es ¿cómo resolver una situación problemática tan amplia, solamente con la formación de docentes?, esto es más complejo cuando existe una pluralidad étnica con más de doce millones de indígenas en México.

Lo preocupante además de esto es cuando el docente habla una lengua distinta a la de los estudiantes y estos no entienden o entienden poco, situación que se agrava al no existir una curricula Indígena que pueda permitir encuentros entre ellos; severo choque cultural, sabiendo de antemano que los estudiantes empiezan a irse formando en las prácticas escolarizadas. Consideramos que dicha formación docente en las Escuelas Normales está plagada de muchos tropiezos, rezagos y desventajas pedagógicas, que obstaculizan su quehacer educativo; caracterizándose esta educación a ofrecer como excluyente, parcial y donde la respuesta docente en su pragmatismo escolar se reduce a la homogeneización de la lengua que dominan y que los forma (castellano). Las lenguas originarias quedan subutilizadas, discriminadas y negadas a pesar que el docente por lo menos es hablante de una de ellas, pero fue formado en lengua castellana, creándose ambientes asimétricos y de exclusión de derechos a la diversidad existente o al menos en los derechos de hablar y aprender en la lengua materna.

La pluralidad lingüística y los saberes originarios son poco considerados dentro de las políticas educativas del Estado mexicano, ya que el castellano como idioma dominante y reconocido como oficial, se desprenden y elaboran los programas educativos, sociales y políticos para toda la población mexicana, de tal manera que quien no domine el castellano queda rezagado y excluido. Así, los estudiantes se encuentran segregados y en desventaja lingüística ante una lengua que se habla de tal manera que los niños y niñas no entiendan ni logren ir descifrando los códigos ni las lógicas de su aprendizaje, provocando confusiones constantes y permanentes en el aula, por consiguiente, también fuera de ella, en su cotidianidad.



Ante esto habríamos que plantear posibilidades de atención para aquellos escenarios escolares donde interactúen diversas culturas y lenguas originarias donde la mayoría hable el castellano como segunda lengua buscando un equilibrio en su tratamiento entre estas, es decir trabajar ambas lógicas, con igualdad en el desempeño áulico.⁴

A partir de ésta problemática social pretendemos rescatar desde la Filosofía Intercultural algunos principios que guían a la Pedagogía para que conduzcan la formación de los sujetos y así, con estos elementos pedagógicos utilizados en ciertos escenarios escolares Indígenas, construir opciones viables de significación resignificación y adaptación a sus necesidades escolares, también, pudiendo utilizarse en otros escenarios gracias a su similar contexto cultural Indígena.

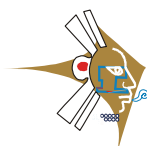
Esto posibilitaría la construcción de elementos de una Pedagogía Intercultural que no sólo logre equilibrar las lógicas de aprendizaje de las etnopedagogías que se encuentren en el aula, sino también la elaboración de la curricula, materiales de lectura y materiales de apoyo, todo esto acompañado de un diálogo dialogal que permita mayores encuentros entre los estudiantes sus lenguas y sus culturas.

La lengua materna de la Pedagogía es la Filosofía

La Pedagogía como otras disciplinas de humanidades, artes y sociales, dogmatizadas por el modelo epistemológico dominante de corte occidental, les ha sido impuesta una sola manera de producir conocimiento e infundida una metodología (cuantitativa), reduciendo su praxis disciplinar a lo instrumental, invadiendo con conocimientos al servicio de la lógica del mercado, logrando la desvalorización social de las disciplinas y la pérdida identitaria de sus saberes y haceres, la Pedagogía se incluye como no importante y vistas sus acciones como superfluas, negándose la posibilidad de lo pedagógico en la producción, reproducción, atención y desarrollo integral de lo humano.

Entonces, entendemos que la Pedagogía en esta nueva configuración del mundo y de nuestro país desde el enfoque neoliberal y como resultado de la globalización de las políticas del mercado, no tiene un espacio propio y sus objetos de estudio no son muy claros, en consecuencia, su tarea se vuelve difusa, superflua y no importante para el proyecto de mundo y de humanidad que se impuso a nuestro país, proyecto hegemónico

⁴ Cabe resaltar que esto no se reduce al ámbito escolar, sino que su acción es más globalizante, abarcando todos los espacios de interacción del ser humano.



que desde la tradición occidental pretende reducir y silenciar a la Pedagogía, respondiendo al interés ideológico neoliberal de garantizar un predominio cultural, financiero, económico, político y social para contar con poblaciones con cierto tipo de concepción de ser humano y mundo que garantizará la reproducción única de relaciones sociales de producción y de apropiación.

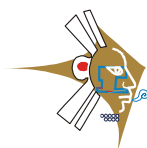
Por esto es urgente replantear la cosmovisión⁵ de la Pedagogía y hacer una cosmovivencia⁶ de ella, es decir, recuperar Pedagogías. Recuperar pedagogías es partir de las formas de vida, de las maneras de cómo están integradas en lo social, existiendo pluripedagogías, se viven y no sólo se ven; con esto se transforma su enfoque parcial y reducido, por enfoques colectivos, comunistas y nosotricos. Hay que construir un proyecto educativo que sea alternativo a los enfoques actuales y permita como característica fundante, que pedagogas y pedagogos no impongan concepciones e ideas de un sólo mundo, sino, mundos donde el cosmos exista con armonía y equilibrio entre sus elementos diversos que lo componen.

El proyecto alternativo que proponemos, primero tiene que conocer las realidades diversas de esos mundos que existen, en lugar de concebirlo como hasta ahora, como un solo mundo global que pierde lo diverso y lo armónico a causa del supuesto crecimiento y desarrollo que aspira siempre a la modernidad y se impone como ideal único y universal; esta concepción dominante ha ido poco a poco, configurando el pensamiento y el quehacer de la Pedagogía. Para crear propuestas alternativas, Fonet (2006:97) dice que con las “posibilidades subversivas que abre la reflexión intercultural en vistas al desarrollo de prácticas educativas antropológica y cosmológicamente alternativas [...] buscamos perspectivas de educación que sirvan de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal”, es decir, a estas Pedagogías que pretende subvertir el orden, necesitamos dotarlas de cosmologías y antropologías (que son complementarias), recuperándolas de la misma historia de la humanidad.

Por eso proponemos con Fonet la construcción de la pedagogía Intercultural. Fonet (2006:96) se refiere al problema de la Filosofía como similar al de la Pedagogía, nos dice que ésta se considera como “inútil o como un residuo de cultura anticuada que ya no tiene relevancia alguna ni en el plano social ni en el ámbito personal humano; argumentando que el saber de la filosofía ya no es necesario para el manejo en y de las

⁵ La cosmovisión entendida como el conjunto de creencias básicas de uno (individuo) entorno a las cosas del *cosmos*.

⁶ Interpretando a Lenkersdorf entendemos: “todo está vivo en el *cosmos* y convivimos con esos vivientes, tenemos vivencias que nos dan experiencia de ello y que nos sirve en nuestra vida”. (Lenkersdorf, 2002: p. 273)



sociedades modernas ni tampoco para la formación de los seres humanos que requiere el buen funcionamiento de dicho tipo de sociedades”.

Entonces, la necesidad de replantear la importancia de la Filosofía paralelamente a las disciplinas sociales y de una Pedagogía Intercultural que recupere diversos enfoques originarios e iniciar el diálogo entre los diversos saberes, de diversas concepciones de hombre y mundo, es decir un diálogo Intercultural, método que es propio de la Interculturalidad, donde no existen reglas que pretendan, unilateralmente normar el diálogo o darlas por entendidas a priori, estas deben establecerse en el propio diálogo con los participantes de él.⁷ Construir una Pedagogía Intercultural se inicia con la transgresión de los modelos impuestos, conociendo diversas formas de y para, vivir y convivir en un mundo pluriverso que armonice tiempos y espacios diferentes sin tener que someterlos a un ritmo único.

La pedagogía Intercultural propone que todos los procesos educativos deben ser críticos y alternativos al proyecto neoliberal, deben estar al servicio de lo humano y su diversidad, reclamar y recuperar la diversidad de tiempos, historias, biografías de los pueblos y naciones mexicanas, a la par, reactivar sus recuerdos, memorias y vivencias que conforman los ejes rectores de los procesos de conducción de las formaciones y de los aprendizajes tanto colectivos como personales. De esta manera surge la significación de Pedagogías en tres momentos, a saber, puentes⁸ de apertura, puentes de recuperación y puentes de transgresión.

Tejiendo puentes

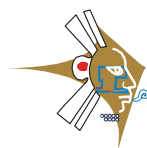
1. ¿Cuáles son los puentes de apertura?

La apertura primordial es vivenciarse⁹ así mismo de manera crítica con la intención de interpelar nuestro proyecto de vida para ser congruentes con la manera de conducirnos en ella. Primero debemos sabernos en armonía y en equilibrio con nosotros mismos, saber lo

⁷ Este diálogo, según Panikkar trasciende la dialéctica y por tanto una presunta objetividad. Hay que entender esta objetividad como elemento privilegiado en el conocimiento occidental y que no figura en consecuencia los sujetos. El diálogo dialogal es totalmente diferente del dialéctico ya que no pretende la confrontación o el convencer para vencer dialécticamente al otro. El diálogo dialogal o duologal invita al otro a aventurarse, en confianza recíproca, a lo desconocido, a la búsqueda de lo verdadero, ya que la vida no responde a ninguna lógica, ya que la vida es riesgo y coraje. (Panikkar, 2006: p. 49)

⁸ Los puentes desde el lenguaje y la cultura náhuatl, se nombran Nepantla, que significa “en medio de” aquello que permite el intercambio, espacio que traslada un extremo con otro sin ser centro, dinamismo que comunica.

⁹ Percepción de todos los sentidos...



propio que nos identifica y fortalece para que a partir de ahÍ nos construyamos con los otros, en esta relación se construye a la vez que la identidad, la cultura y se analizan los proyectos de vida con su posibilidad de llevarlos a cabo.

Cuando los sujetos se preguntan acerca de los otros y los quieren conocer, esta actitud hace pensar que los otros tienen cosmovivencias diferentes a las suyas y de ahÍ el querer conocer el uso y significado de sus palabras, sus formas de hacer los quehaceres cotidianos, sus formas de vivir y convivir con su comunidad, sus maneras de construir saberes que respondan a su realidad contextual, sus formas de pensar el mundo y el cosmos (pregunta inicial de todas las filosofÍas), es decir, conocer su vida en todas las generalidades y particularidades.

El aperturarse para conocer al otro, significa conocer su lengua y por ende su cultura, consiguiéndose la comunicación, pero significando a su vez el principal problema de la Pedagogía Intercultural¹⁰ (véase Brechas Interculturales), este diálogo nos remite a dos vertientes de él:

1° nos menciona que debe ser un diálogo dialogal, es decir, un diálogo de palabras y no de conceptos, es de lograr acuerdos para transitar juntos en la búsqueda de soluciones comunes.

2° este diálogo puede ser en dos formas, oral y escrito,¹¹ apostando que para iniciar la comunicación se debe conocer de manera *básica*¹² su lenguaje y su cultura para que pueda existir entendimiento y comprensión.

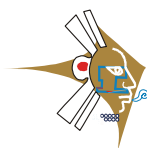
Al hacer esto, relativizamos nuestros parámetros culturales con los que medimos a los diferentes a nosotros como si fuéramos los únicos normales y civilizados, relativizar entonces es entender que ninguna cultura vale más que otra y que todas son importantes y necesarias para que las conozcan todos los seres humanos.

Lo arriba mencionado, son elementos primarios, básicos y necesarios a considerar para la creación de una Pedagogía Intercultural que participe en procesos de conducción escolares y no escolares.

¹⁰ La Pedagogía, la entendemos como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la conducción de la formación (individual) y a la educación (colectiva) de sujetos capaces de comprender las diversas realidades desde la pluralidad de tradiciones cognitivas y culturales, participando en procesos de transformación social.

¹¹El proceso pedagógico de la escritura implica tener mayor tiempo para la reflexión y comprensión de lo escrito, para su análisis y revisión en distintos momentos.

¹²Interculturalidad no significa relativismo cultural (una cultura vale tanto como otras) ni fragmentación de la naturaleza humana. Interculturalidad es el reconocer que es imposible valorar al otro, al diferente y sus puntos de vista sin tener la información necesaria de su cultura. (Panikkar, 2006: p.17)



¿Dónde son necesarios los puentes de apertura?

Los escenarios más urgentes de contar con estos elementos son las realidades de las comunidades indígenas y en particular la mal llamada *Educación indígena*¹³, para ir tejiendo las etnopedagogías y con ello fortalecer las pluripedagogías en pro de la Pedagogía Intercultural.

2. ¿Cuáles son los puentes de recuperación?

Ya que nos hemos aperturado a conocer lo propio y lo ajeno, ya no mencionaremos un nunca más del *yo*, *tú* o del *otro*, si no, en complementariedad un *nosotros*.¹⁴ Para hablar de puentes de recuperación es necesaria la búsqueda de nuestras historias y biografías, antiquísimas y existentes de nuestros pueblos y comunidades, para que cada una de ellas logre compartir sus vivencias, saberes, prácticas, mitos, leyendas, usos y costumbres, etc.; así podremos conocer expresiones plurales y diversas de cosmovivencias que enriquezcan y complementen nuestras propias cosmovivencias.¹⁵

La recuperación de estas memorias y biografías históricas contextuales, se viven día a día en la cotidianidad de las mismas comunidades, ya sea en la ciudad, el campo, la costa, la sierra, las montañas, las cañadas, las riberas, entre otras, a través de su interacción diaria.

Recuperar es combatir la ignorancia, el desconocimiento, la negación de los pueblos discriminados¹⁶, de sus lenguas y de sus culturas; es reconocerlos, nombrarlos, hacerlos partícipes en los diálogos interculturales y aprender de ellos, implicando condiciones de

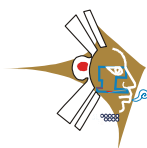
¹³ Es mal llamada la educación indígena porque los procesos educativos en las comunidades indígenas no responden a los intereses de la comunidad ni son colectivos, si no, son imposición de planes de estudio, lenguajes, libros y actividades planeadas desde un centralismo estatal hegemónico.

¹⁴ NOSOTROS-TIK. Tzeltal, una de las 30 lenguas mayas.

Nos referimos a la noción del NOSOTROS que, en el pensamiento filosófico occidental, desempeña casi ningún papel, con la excepción sorprendente de Michel Serres. El peso filosófico del concepto es extraordinario y, así, manifiesta su importancia filosófica. Aparece, reaparece y brilla en los ámbitos menos esperados, desde el caos social hasta el tiempo cíclico, el sistema numérico y la poesía. Dicho de otro modo, el NOSOTROS desempeña la función de un principio organizativo... Otra característica filosófica del NOSOTROS hay que agregar necesariamente. La importancia del NOSOTROS excluye el énfasis en el individuo, en particular el ego. El NOSOTROS absorbe al individuo y requiere su incorporación al NOSOTROS, al exigir la aportación de cada uno, mujer u hombre, al grupo nosótrico. Dicho aporte exige y moviliza todas las capacidades del individuo retado. El NOSOTROS, pues, no borra el individuo, sino que le da espacio para desarrollar todo su potencial. Por lo dicho, no encontramos filósofos, poetas, compositores, artistas, políticos y otros individuos destacados, cuyos nombres pudiéramos agregar a esta introducción en una lista con los datos biográficos de cada uno o cada una. De la amplia colección de poemas-canciones no se sabe quiénes son los poetas y compositores. Ni se pregunta, y tampoco interesa a los mismos autores, a menudo colectivos. Muy recientemente, algunas hermanas y hermanos han comenzado a escribir poesía, cuentos y a recolectar cuentos de la historia oral.⁸ Son de interés literario y, obviamente, rescatan la memoria de algunos tojolabales. Lo extraño es que, por motivos desconocidos, en sus publicaciones no aparece el NOSOTROS, tan representativo de la realidad comunitaria. (Lenkersdorf, 2005: p. 12-13)

¹⁵ La cosmovivencia es diferente a cosmovisión porque es más amplia y se refiere al cómo vive en su contexto una comunidad específica, mientras que las cosmovisión es la visión universal que se tiene del cosmos y del otro.

¹⁶ Afrodescendientes, indios, mestizos, libaneses etc ...



igualdad discursiva y argumentativa, con énfasis ético y político en la búsqueda de transformar la realidad contextual en que se vive y nos oprime por igual.

¿Dónde son necesarios los puentes de recuperación?

Implica la participación de cada conjunto *nosotrico* de cada barrio, colonia, guetto, arrabal, comuna, pueblo, distrito, municipio, ciudad etc., es decir, todos los habitantes deben activarse en esta recuperación que los atañe. Son necesarios fundamentalmente en la familia, en la escuela y en la sociedad, a su vez, deben tener proyección en las escuelas, en el sistema educativo desde el nivel básico y hasta el superior para ir formando a las nuevas generaciones en estas dinámicas de recuperación.

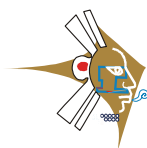
3.- ¿Cuáles son los puentes de transgresión?

Es la significación de la concepción hegemónica de ser humano, del mundo, del lenguaje y de su epistemología, es la transgresión de fronteras culturales. Es la posibilidad de romper reglas y normas de las cuales no fuimos partícipes en su elaboración, sino, sólo producto de sus efectos; y ahora desde la Pedagogía Intercultural adquirimos la conciencia para transformar y construir con una democracia participativa, estableciendo nuevas convenciones sociales a través del compromiso, responsabilidad y congruencia de todos los habitantes de las naciones donde la ética y la política dejarán de ser el discurso justificante de la desigualdad y ahora sean las columnas para nuevos seres humanos y nuevos mundos.

Para transitar en la transgresión es necesario viajar en la utopía, realizándola paso a paso hasta observar la humanización de todo lo que vive. Se inicia combatiendo la indiferencia individual a las carencias y anomalías sociales; realizando críticas a las instituciones que reproducen un orden social y que castran la praxis de los sujetos, al imponer una sola forma de vida, evitando que se logre una armonía por la cual luchan día a día a favor de la pluralidad lingüística y cultural de lo diferente, del nosotros.

La transgresión es la complementación del lenguaje monológico con el dialógico, de los monólogos que a diario se imponen en toda interacción social con los diálogos dialogales o duologales, logrando una comunicación y no un ordenamiento. Transgresión es conocer otras epistemologías, otras maneras del conocer que no solamente se basen en la razón, sino, en el mito, la magia, lo sublime, lo artificial y que ha servido a todas las culturas para su entendimiento de lo que existe en el mundo.

Es combatir las verdades absolutas, los análisis globales, lo universal, hay que enriquecerlos con la multiplicidad de realidades y contextos que se han negado, que se han



callado. Es develar lo oculto y compartirlo a quienes deseen conocerlo, entenderlo y comprenderlo para enriquecer sus porque de estar siendo en el mundo. ESTO SE ESTA CONSTRUYENDO EN NUESTRA AMÉRICA.

Transgresión es reconocer las presencias identitarias que quieren abrirse al mundo y al conocimiento de lo desconocido, es una trascendencia del yo al *alter ego*, del otro yo, que es complemento, algo necesario para alcanzar la integralidad de lo humano.

La transgresión son las veredas culturales como diatribas del pensamiento nuestro americano.

Acotaciones de innovación: reunión de la pluralidad de vocecidades

Proponemos los siguientes elementos para caracterizar una alternativa hacia las escuelas y la educación de las diversas comunidades étnicas, entendidos como elementos básicos para la construcción de una Pedagogía Intercultural.

1. Autonomía escolar

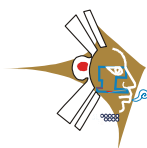
Que sea la comunidad nosotrica participe de la construcción y definición de la funcionalidad de la educación. Que la comunidad nosotrica seleccione a los docentes y los saberes, teniendo que ser equitativo con otras tradiciones en su exposición y tratamiento; la educación debe servir para mejorar a los pueblos, mejorarlos integralmente, ofrecerles respuestas a sus necesidades y formarlos en la comunalidad (entendida esta como la forma de vida de los pueblos indígenas) en la búsqueda de resolver sus necesidades.

2. Trabajar la interculturalidad

Mirarse hacia adentro del sujeto para desaprender/aprender de todos aquellos elementos negativos que le impiden construirse de su realidad de manera adecuada para ir fortaleciendo con los demás sus lazos identitarios y culturales, para poder intercambiar sus necesidades y deseos y para ver las posibilidad de llevarlos a acabo, siendo por los caminos que su cultura ancestral haya vivenciado.

3. Priorizar el diálogo intercultural

Uno de los principios básicos de la educación, es el dialogar con los demás para saber, conocer y entender lo propio y lo ajeno, un diálogo que no busque una lucha por encontrar quien sabe más, sino, un dialogo para complementarse y para iniciar nuevas rutas, nuevos



senderos aun no conocidos, un diálogo que permita humanizarse más. Este mismo diálogo servirá para nombrar aquello que impide el equilibrio y armonía de sus vidas y a través del mismo llegar a la solución del problema.

4. Equilibrio de vocecidades y epistemes

Combatir la imposición de un sólo saber, de una sola epistemología, la manera de un sólo conocer, esto es aperturarse a las diferentes epistemologías identitarias, donde cada una tiene una historia ancestral del conocer, de la crítica y autocrítica, de lo de uno y del otro, implicando antes de hacer cuestionamientos y juicios de ellas, conocerlas, comprenderlas, buscar la complementariedad que hace falta y así transitar hacia el equilibrio, hacia la integralidad de lo humano, acompañada de la pluralidad voceica, impedir la discriminación lingüística donde nada más una habla y nombra, hay que avanzar a las diferentes culturas y sus filosofías a través de sus lenguas y esto es esencial en los procesos pedagógicos, cada lengua tiene su manera de nombrar e interpretar sus saberes, ninguna tiene privilegio alguno, todas son iguales. Hablamos de la diversidad en que se vive en el mundo.

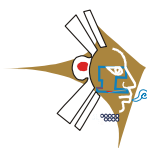
5. Una cultura nosotrica como referente de la colectividad

La educación nosotrica no escolar y escolar, se propone conducir la preparación de los estudiantes para la vida comunal y en armonía integral con nosotros, es decir en su realidad, para la solución de los problemas que se presentan en sus comunidades, echando mano de sus saberes, tradiciones, usos y costumbres, mitos, sensibilidad etc., ya sea a nivel local o regional. Los integrantes de las comunidades nos trico al formarse en la colectividad se reúnen bajo asamblea y, entre todos, buscaren solución al problema que los aqueje y tomaran posición  tica y política respecto al mismo.

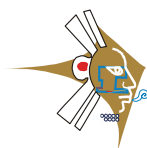
Estos elementos est n en construcción y se están experimentando o en las diferentes comunidades y pueblos originarios de México.

Bibliografía.

- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2.  ed., México. Distribuciones Fontamara.
- CGEIB. (2004) *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. 1.  ed., México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.



- Fornet-Betancourt, Raúl. (2006) *La interculturalidad a prueba*, Alemania. [consulta: 2011-07-04]. Disponible: <<http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>>
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. (2011) *Una diatriba pedagógica intercultural*, EGC-UACM, México. (Inédito)
- Lenkersdorf, Carlos (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. 1.  ed., México, Ed. Miguel  ngel Porrúa.
- Montemayor, Carlos. (2000) *Los pueblos indios de México*. 1.  ed., México. Ed. Random House Mondadori.
- Monzón Rendón, Juan. (2003). *La comunalidad, modo de vida de los pueblos indios*, 1.  ed., México, Ed. Corunda.
- Panikkar, Raimon. (2006). *Paz e interculturalidad*, 1.  ed., España, Herder editorial.
- Velázquez, Rogelio. (2010). *La etnopedagogia, un horizonte en construcción*. Tesis de Maestría, FES Aragón, UNAM, México.





El papel que juega la lingüística en la formación de docentes interculturales en contextos multilingües

[REGRESAR](#)

*Autora**

Mtra. Alicia Guerrero Cervantes

Resumen

Cuando hablamos de educación bilingüe intercultural hacemos referencia al binomio indisoluble lengua – cultura. Cultura que en el mejor de los casos no es vista sólo de manera folklórica sino que, trata de recuperar e incorporar los saberes y las prácticas comunitarias. En tanto, cuando se habla del uso de la lengua indígena dentro del aula se observa más una preocupación por tener un alfabeto estandarizado que, por conocer de manera general los rasgos estructurales de la o las lenguas indígenas que convergen en el salón de clase.

Al referirnos a los rasgos estructurales específicos de cada lengua no es discutir sobre una explicación lingüística para la enseñanza de la lengua materna, tampoco se trata de presentar una propuesta de gramática de alguna lengua sino, por el contrario; uno es conocer sobre la morfosintaxis de la lengua y dos, hablar de los elementos estructurales básicos de la lengua a partir de su uso dentro de un contexto cultural, social y político, es decir de sus significados y su uso (semántica y la pragmática).

Palabras clave: Educación, Intercultural, Multilingüismo.

* Doctorante en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. kuxlejal68jmetik@yahoo.com, aliciaguerrero68@hotmail.com.

Introducción

La ponencia intitulada “El papel que juega la lingüística en la formación de docentes Interculturales en contextos multilingües” está estructurada en tres apartados, en el primero se aborda de manera breve el multilingüismo y educación intercultural, en el segundo, la tipología y la clasificación de las lenguas: estructura y genética el cual tiene por objetivo dar un panorama de las lenguas indígenas de México y por último, en el tercer apartado se presentan experiencias innovadoras en la formación de docentes interculturales y bilingües.

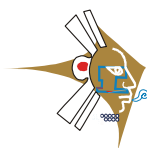
I. Multilingüismo y educación intercultural

Empezaré refiriéndome al multilingüismo y a la educación intercultural. El multilingüismo no es un fenómeno nuevo, ha existido desde siempre a causa de diversos movimientos - migratorios o colonialistas- históricos, políticos, sociales, económicos y religiosos, por tanto, hay una necesidad creciente del individuo de ser competente en varios idiomas, para establecer comunicación con los ‘otros’ que cohabitan o no un mismo territorio.

Actualmente el multilingüismo se ve ante dos disyuntivas, por un lado, el boom de la globalización mundial que tiene como fin, acelerar la visión hegemónica del poder en cuanto a procesos: políticos, económicos, sociales y culturales; dentro de éstos, utilizar o fomentar el uso de las lenguas dominantes. Por otra parte, el resurgimiento de movimientos antiglobalización y en específico de grupos étnicos que reclaman el respeto a la diferencia lingüística de los pueblos y su legitimidad ante el Estado.

En México la educación bilingüe ha estado presente desde el periodo Cardenista pasando de ser una educación bilingüe integracionista, a una educación bilingüe bicultural que tuvo como finalidad la salvación de los pueblos indígenas vía la castellanización, la asimilación y la aculturación que representaba abrirse paso en el mundo civilizado de la cultura occidental. Posteriormente, a finales del siglo XX se empezó a hablar de una educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe que se inserta en este el contexto de globalización y vincula el proceso educativo con la relación lengua, cultura y etnicidad.

Es en ese momento histórico que convergen varios movimientos étnicos y sociales en la Conferencia “500 años en Resistencia Indígena 1990” se solicitó que la educación bilingüe se extendiera a la población mestiza dado que, una de las razones por las cuales las

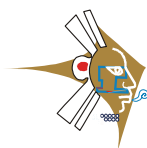


lenguas indígenas se consideran obsoletas se debe a que no se ha integrado a toda la población al conocimiento de estas lenguas y esto podría integrar una redefinición de las políticas lingüísticas, posteriormente el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es pieza coyuntural para que en México se instituya la ley general de los derechos lingüísticos y se cree el Instituto nacional de lenguas Indígenas (INALI) en 2003.

La aceptación de la multiculturalidad como condición de la globalización se ha traducido en una mayor tolerancia hacia la diversidad lingüística y cultural al interior del país. De hecho entre 1990 y 1992 se aprobaron importantes modificaciones jurídicas que ampliaron de manera significativa los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. (Díaz-Couder 1996-1997).

No obstante los virajes de las políticas educativas y los conceptos que subyacen a éstas: educación bilingüe, bilingüe bicultural, intercultural bilingüe o bilingüe intercultural, la educación indígena en la realidad nos muestra como aún y cuando en las últimas décadas se han impulsado propuestas bilingües; los currículos y la formación dada a los docentes, no les permite (a éstos) llevar a la práctica una educación “bilingüe intercultural” viéndose en muchos de los casos, que el objetivo principal de la escuela es enseñar en español aún y cuando ésta no sea la lengua del maestro ni la de los alumnos, es decir en varias de nuestras escuelas indígenas o rurales se mantienen todavía estructuradas bajo parámetros monoculturales que tienen como objetivo principal, aprender la lengua dominante tan rápido como sea posible pero con el agravante de que el maestro no es competente en la lengua dominante; es decir en el español.

Entonces por un lado, la formación de maestros bilingües no contempla la enseñanza del español como segunda lengua, a la mayoría de ellos se les ha alfabetizado en español sin considerar las competencias básicas: leer, escribir, escuchar, hablar y comprender, muchos de los maestros indígenas no hablan “bien el español” pero no es culpa suya, la escuela no les ha proporcionado las estrategias para hablar una segunda lengua, y por otra parte, no les ha enseñado que estructuralmente el español y su lengua es diferente; en su fonología, en su estructura morfológica, en su sintaxis, en su semántica y en su pragmática ante esto vienen las preguntas ¿cómo le hace el maestro al llegar a las aulas y enfrentarse a la enseñanza y sobre todo a la enseñanza de la escritura y lectura en lengua indígena? ¿en qué lengua o lenguas imparte el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿en español o en lengua indígena? ¿si es en lengua indígena cómo imparte el proceso de lecto - escritura cuando en muchas lenguas indígenas aun no cuentan con alfabetos? si los



maestros sólo conocen las grafías del español y éstas no funcionan para representar fonéticamente los sonidos de las lenguas.

Los maestros se enfrentan a visiones del mundo particulares que inciden en la organización estructural de la lengua: relaciones espaciales, temporales, de referencialidad, de formas de tratamiento, de interferencias en todos los niveles de la lengua desde lo fonológico hasta lo pragmático. (Barriga, 2011).

Razón por la cual es urgente que se le dé un peso a la lingüística o a la sociolingüística en la formación de maestros, con esto no estoy diciendo que el maestro tenga que ser lingüista sino que su formación docente (la que se imparte a maestros en ejercicio o a los estudiantes futuros maestros) se debería de considerar enseñar de manera básica la estructura de las lenguas indígenas y promover el español como L1 o L2 pero sin dejar de lado las habilidades básicas de la lecto escritura de las lenguas lo que le permitirá al docente realizar mejor su tarea educativa.

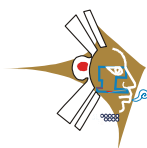
Al maestro indígena o rural se le pide enseñar en la lengua de los niños² pero al no conocerla o al no saberla escribir, el maestro enseña en español; en un español cortado o con una sintaxis que no corresponde al español ni a la lengua indígena “¿Qué hacer?... Primeramente a los maestros hay que arreglarles la lengua para que hablen bien los niños... porque a veces el maestro dice ‘burrito’ cuando los niños ya dicen borrego” (citado en López, 2003, p. 39). Estos cambios fonológicos o sintácticos son producto una alfabetización en español que no se preocupó de un proceso de enseñanza aprendizaje en una L2.

Coincidiendo con Hall (1989, p.114) “Todo lenguaje desempeña un papel de primera importancia en el moldeamiento efectivo del mundo perceptual de las personas que lo emplean” Robin (1974, p.173) menciona que cada lengua es responsable de la ordenación y categorización de los datos de la experiencia, por lo que los hablantes de lenguas diferentes viven, en cierto modo, en mundos diferentes y poseen distintos sistemas de pensamiento.

Cada día la conformación de las sociedades es más diversa reflejándose éste hecho en nuestras aulas “la sociedad multicultural y multilingüe es una realidad en la que estamos inmersos” (Pérez, 1992). ¿En este sentido tendrá relevancia que los docentes conozcan sobre las estructuras básicas de la lengua que hablan y/o de las lenguas que coexisten en

¹ L1 hace referencia a la lengua materna del maestro y L2 a una segunda lengua, no siempre la lengua materna del docente es la lengua indígena.

² Dificultades que se dan por no hablar la lengua de los niños, por ser una variante ininteligible, por el poco valor que se le da a la lengua indígena, entre otros.



sus aulas y en el contexto socio-cultural donde se desenvuelven? O sólo basta con que “la educación bilingüe intercultural” siga haciendo uso de la lengua indígena como puente para acceder a la cultura (occidental) y a la lectura y escritura del español? De acuerdo con Boas y Sapir al estudiar las lenguas amerindias y tratar de elaborar sus gramáticas caen en la cuenta que se encuentran no ante unas formas lingüísticas diferentes, sino ante una manera diferente de ver y clasificar el mundo.

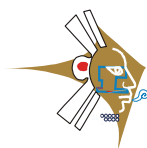
Los curriculum interculturales han ido incorporando contenidos relacionados con la historia, la medicina, las danzas, la música, la medicina tradicional y la lengua, “el resultado de esto es un curriculum levemente folklorizado” (Dietz, 2003, p.168) y por otra parte, se han enfocado en crear y/ o innovar palabras en las lenguas indígenas relacionadas con los avances tecnológicos y en todo esto ¿qué papel juega la lingüística en la formación de docentes Interculturales en contextos multilingües? ¿el saber un poco de la estructura básica de las lenguas indígenas contribuirá en desarrollar competencias cognitivas que faciliten el aprendizaje de la cultura (en el sentido semántico y pragmático)?

Cuando hablo de abordar los aspectos lingüísticos teóricos y prácticos no se trata de efectuar un análisis lingüístico descriptivo de las lenguas que hablan los maestros; tampoco se trata de presentar una gramática o propuesta de gramática de alguna lengua sino, por el contrario, se trata por un lado, de que los maestros conozcan la estructura básica de las lenguas y por el otro, de que a partir del uso de la lengua en los contextos culturales, sociales y políticos los profesores analicen y reflexionen sobre cómo llevar a cabo su práctica docente.

Las políticas educativas y lingüísticas en México no se han preocupado por privilegiar un análisis de las lenguas indígenas con miras a una diversificación de los métodos y contenidos educativos, se han caracterizado más bien por sus políticas centralistas y uniformadoras tendientes, aunque sin lograrlo, a una completa asimilación de las poblaciones indígenas a la cultura occidental.

Cada pueblo tiene su propia concepción de la tierra, que se manifiesta de acuerdo al uso dado de las palabras, pero para llegar al campo del significado de las palabras debemos conocer la estructura de la lengua. Las lenguas indígenas tienen su propio sistema de significado, mediante la segmentación o elisión de vocales o sílabas dentro de una palabra”. (Green, 2009, p. 61).

Coincido con Green porque cada lengua tiene en como esencia una forma de ver, de concebir y percibir el mundo.



II.- La tipología y la clasificación de las lenguas: estructura y genética

En el mundo viven un promedio de 5500 a 6000 lenguas y existen varias formas para su clasificación, nosotros retomaremos los criterios para clasificarlas por su tipología y por su forma estructural o genética las cuales considero básica para la comprensión de la estructura de las lenguas.

En cuanto a la tipología ésta se refiere al orden que presentan los constituyentes oracionales: sujeto, verbo y objeto de las lenguas, existen seis posibilidades lógicas para clasificar las lenguas del mundo:³

- Sujeto Verbo Objeto (SVO)
- Sujeto Objeto Verbo (SOV)
- Verbo Sujeto Objeto (VSO)
- Verbo Objeto Sujeto (VOS)
- Objeto Sujeto Verbo (OSV)
- Objeto Verbo Sujeto (OVS)

En una oración cada palabra expresa un concepto individual. El significado y la sintaxis viene determinado por el orden en que se presentan las palabras en la oración (las palabras indican la relación gramatical o un determinado aspecto del significado). En las lenguas indígenas las partes de la oración, como los nombres, verbos y adjetivos no se diferencian como en español; así por ejemplo, hay palabras que corresponderían unas veces a un verbo y otras a un adjetivo.

En algunas lenguas la pérdida de los infijos, prefijos y sufijos, y lo que ellos significan, se suple gracias a otro rasgo característico: la variación de intensidad y altura en la pronunciación de las palabras, según lo que signifiquen o la función que desempeñen en la oración. Es decir, los matices de significado se representan por elementos fonológicos: acento y tono, y no por elementos sintácticos ni morfológicos.

³ Para más información véase Comrie, 1988, *Universales del lenguaje*.



La finalidad del por qué enseñar que tipo de tipología tienen las lenguas, es porque con frecuencia vemos a los maestros indígenas bilingües utilizar la misma estructura del español al momento de escribir las lenguas indígenas. La tipología básica del español es sujeto-verbo-objeto (SVO) ejemplo: “El niño juega con la pelota roja” pero en las lenguas indígenas varía esta tipología puede ser (VOS) “Juega con la roja pelota-(redonda) el niño”, estudios realizados por Dryer, Matthew S. (2005) nos muestran que en las lenguas mesoamericanas existe mucha variación en cuanto al orden de palabras: SOV, VSO, SVO, VOS, OVS, OSV (véase el mapa).

Orden de palabras en las lenguas de Mesoamérica (Dryer:2005)

Fuente: Søren Wichmann.

En cuanto a la clasificación estructural existen varias formas de clasificar las lenguas: monosilábicas, aglutinantes y flexibles. “Las diferencias estructurales entre las lenguas indígenas son enormes” (Couder, 1996-1997).

Las lenguas monosilábicas son aquellas en las que las palabras son solamente raíces que nunca cambian, una misma palabra, puede ser a la vez, nombre, adjetivo o verbo. Para formar una oración se yuxtaponen una serie de elementos o raíces invariables. La función de una palabra depende del lugar que ocupe dentro de una oración.

Las lenguas aglutinantes juntan raíces para formar oraciones. Las palabras o raíces de este tipo de lengua indican significados diferentes según las palabras que se añadan para crear otras palabras derivadas, por ejemplo: el maya es una lengua aglutinante y polisémica, el náhuatl es aglutinante (pero flexible) veamos la siguiente frase del náhuatl:



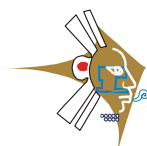
tototl patlani o patlani tototl
“el pájaro vuela” “vuela el pájaro”

Lenguas flexivas en estas lenguas las palabras constan de una parte fija llamada raíz o lexema, que le da significado y de otra parte variable que es la que establece la relación gramatical, es decir, que función desempeña dentro de la oración, en el caso del otomí observamos que es una lengua flexiva fusionarte tiene una tipología verbo- sujeto-objeto (VSO) y sujeto-verbo-objeto (SVO).

Ahora bien ¿qué es la clasificación genética? significa a que familia pertenecen las lenguas. En México existe una gran diversidad lingüística, se tienen datos de aproximadamente 100 lenguas indígenas (Campbell 1979; Suárez 1983) con sus respectivas variantes, clasificadas en 11 familias lingüísticas:

Familia	Algunas de las lenguas de este grupo:
I ÁLGICA:	kikapu
II YUTO-NAHUA:	pima, tarahumara, cora, huichol, náhuatl, guarijio, yaqui, mayo, tepehuano
III COCHIMÍ-YUMANA:	cucapá, kiliwa, kumiai, ku'ahl, paipái,
IV SERI:	seri
V OTO-MANGUE:	amuzgo, cuicateco, chatino, chichimeco jonaz, chinanteco, chocholteco, ixcateco, matlazinca, mazahua, mixteco, ocluteco, otomí, pame, popoloca, triki, tlahuica. tlapaneco, zapotecos,
VI MAYA: ⁴	cho'l, tzeltal, tzotzil, tojolabal, maya, chontal, mame, teco, motocintleco, akateko
VII TOTONACO-TEPEHUA	totanaco, tepehua
VIII TARASCA:	purhépecha
IX MIXE-ZOQUE:	mixe, zoque, sayulteco, oluteco
X CHONTAL DE	chontal

⁴ Las lenguas mayas presentan un patrón ergativo, es decir una “característica de la gramática de ciertos idiomas de tratar de igual manera a los sujetos de verbos intransitivos que a los objetos de los verbos transitivos, mientras que el sujeto de un verbo transitivo se trata de manera diferente” (England, 1990).



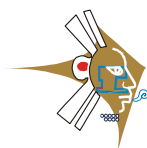
OAXACA	
XI HUAVE	huave

También hay que mencionar que algunas lenguas mesoamericanas son tonales, nasales, glotales. Otras características de las lenguas:

- Direccionales,
- Clasificadores: que describen los objetos con relación a su forma: plana, larga, redonda, suave, dura etc.,
- Sistema de enumeración vigesimal,
- En cuanto a la relación con los objetos se les da una denominación antropomórfica, es decir aplican cualidades humanas a objetos inanimados, ejemplo techo de casa ‘cabeza’ puerta ‘boca’ ventana ‘orejas’,
- Orden poseído-poseedor de hecho es muy característico de las lenguas de mesoamericanas. Formas poseídas para expresar relaciones espaciales, por ejemplo mi-cara = ‘en frente de mí’,
- El espacio está determinado por: figura - fondo, por la relación fondo figura, etc.
- La proxemica la cual trata del espacio, no sólo como una forma de comunicación, sino como organizador de toda la vida de la gente.
- Los sistemas de comportamiento que se transmiten de una cultura a la otra sin que nadie pueda formular reglas, sistemas varían de una cultura a la otra: las diferentes formas de saludar, de respetar los turnos de palabra, la distancia a que se sitúan los interlocutores o hacia donde se dirige la vista cuando se habla.

III Experiencias innovadoras en la formación de docentes interculturales y bilingües

En las últimas décadas del siglo pasado (XX) se ha empezado a poner atención a la escritura a que ésta “utilice un orden sintáctico más autentico... que la escritura no sea un calco de la composición sintáctica del español, fenómeno bastante frecuente debido a la mayor experiencia de escribir en español; lo que además obliga a introducir préstamos gramaticales” (Díaz-Couder, 1996-1997).



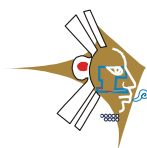
Un ejemplo de esta atención a la lengua indígena la observamos en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)⁵ donde se vienen impulsando prácticas innovadoras⁶ en la formación de docentes. La ENBIO en la praxis ejecuta un “currículum no oficial” donde la lingüística juega un papel de suma trascendencia.

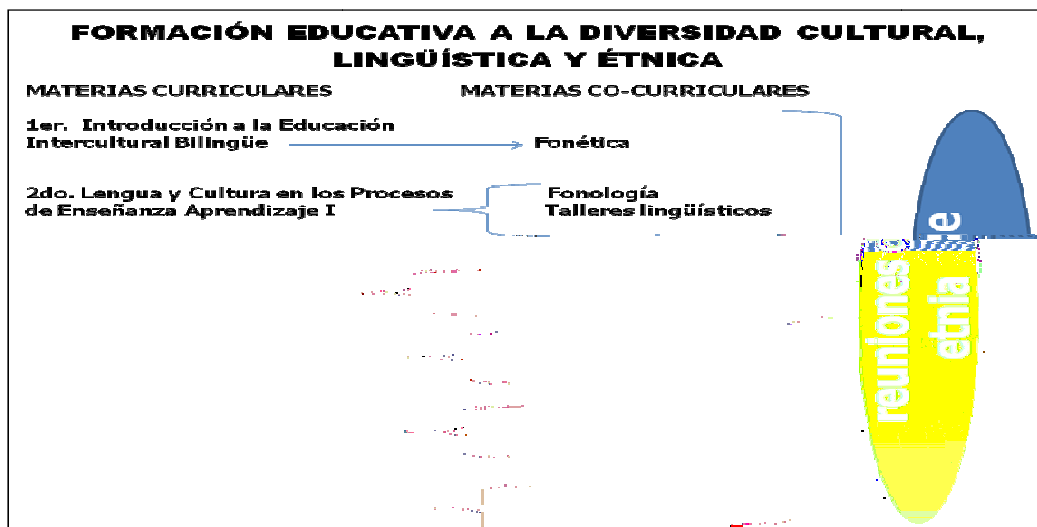
Este currículum no oficial está integrado por las asignaturas: fonética, fonología, morfosintaxis, sintaxis, semántica y pragmática las cuales le proporcionan al estudiante (futuro maestros) conocer desde los sonidos, las grafías, la estructura y otros elementos semánticos y sintácticos de sus lenguas, es decir los docentes son facilitadores de los conocimientos y saberes propios de sus lenguas; saberes y conocimientos que en gran medida ya poseen pero que no han reflexionado sobre ellos. Aunado a las asignaturas del área de lingüística han creado los talleres lingüísticos donde se reúnen los estudiantes y los docentes por etnia para dialogar sobre diferentes temas relacionados con la lengua y la cultura, también existe otro espacio donde convergen estudiantes, maestros y trabajadores para abordar diversos temas.

Las materias se evalúan promediando la calificación de la asignatura que viene en el currículum oficial y la del área de lingüística. En el siguiente cuadro observamos cómo van incluyendo las asignaturas del área de lingüística y con qué otra asignatura se promedia.

⁵ La ENBIO surge por el impulso de un grupo de maestros indígenas preocupados por su práctica docente. Para más información véase *Inclusión y diversidad: discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Colección voces del fondo.

⁶ Prácticas innovadoras las encontramos en la UPN de Puebla en las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI). También por la parte institucional esta el convenio DGEI UNIVERSIDAD DE YUCATÁN donde se abrieron talleres de formación docente; uno de los temas es la competencia lingüística de los docentes en la lengua maya.



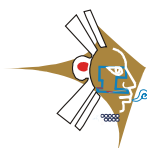


Los docentes de la ENBIO no sólo son ejecutores de un curriculum bilingüe intercultural sino, han sido actores activos en su conformación, dicho curriculum por un lado, tiene asignaturas que le permite a los estudiantes tener las bases de cómo enfrentarse al uso escrito y oral de las lenguas indígenas con las que tenga que trabajar, y por otro parte, los docentes con su actitud favorable hacia el uso de las diversas lenguas contribuyen a la re-valorización de la identidad étnica.

Solo cabe señalar que en la ENBIO (2009) convergen hablantes de las dieciséis lenguas indígenas -con sus respectivas variantes- que se hablan en el estado de Oaxaca: amuzgos, cuicateco, chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, huave, ixcatéco, náhuatl, mazateco, mixe, mixteco, tacuate, triqui, zapoteco y zoque. En esta escuela los estudiantes conviven en un contexto escolar multilingüe y multicultural que se ve favorecido con la actitud, la valoración y las prácticas que tienen los docentes a favor del uso de las lenguas indígenas. Actitudes que conllevan a una re-valorización de la identidad étnica de los estudiantes que no está exenta de conflictos lingüísticos y de asimetrías.

Conclusiones preliminares:

- La lengua materna se sigue utilizando como puente para acceder a la lengua dominante, se sigue sin enseñar a los maestros cómo escribir sus lenguas, y el español se sigue enseñando para alfabetizar pero no se les enseña como una segunda



lengua por tanto, presentan interferencias, prestamos, y sintaxis del español cuando tratan de escribir sus lenguas maternas.

- Apremia trabajar de forma multidisciplinaria y con los propios actores de la enseñanza indígena para formular acciones que repercutan en una real educación bilingüe intercultural.
- Las instituciones (SEP, DGEI) no le han dado el peso que requiere la enseñanza de las lenguas ya sea como primera o segunda lengua.
- Que los maestros bilingües conozcan la estructura de las lenguas indígenas sin duda no resolverá el problema, se requiere de la suma de varios factores: actitud lingüística favorable hacia las lenguas, dar cabida al uso de las lenguas indígenas en diversos ámbitos, dejar que los hablantes den sus aportes en la construcción de sus planes y programas en sí de sus currículos.

Para finalizar, solo me resta citar Clifford Geertz quien nos dice “Si no conoces la respuesta, discute la pregunta” eso es lo que tenemos que hacer... preguntarnos sobre los *cómos*.

Bibliografía

- Bartolomé, M., & Barabas, A. (1996), *La pluralidad en peligro*. México: INAH-INI.
- England, N. C. (1996), *Introducción a la lingüística: idiomas mayas, Guatemala, PLFM/Cholsamaj*.
- Cedelio, (2003), *Inclusión y diversidad: discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, México, colecciones voces del fondo.
- Comrie, B. (1988). *Universales del lenguaje y tipología lingüística; sintaxis y morfología*. Madrid, Gredos.
- Dietz, G., (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada - CIESAS
- Green, S. A., (2009), *La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad*, En *Educación Intercultural en América Latina*, (pp. 55-70), México, UPN-CONACYT-PyV.



- Guerrero, C.A., (2007) Convergencia lingüística en una escuela autónoma zapatista de Chiapas, contacto entre el tzotzil, tzeltal, tojolabal y el español en el aula. Tesis de maestría, CIESAS.
- Hall, E. T., (1989), *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza editorial.
- López, L.E., (2003), ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América latina? En *Abriendo la escuela*, (pp. 39-81), España, Morata.
- Robin, R.H., (1974), *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- Zimmerman, K. (2003), “Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano”, en *Comunicación intercultural en america Latina ¿del conflicto al dialogo?* Frankfurt. Gugenberger.
- Díaz-Couder, E., (1996-1997), *Multilingüismo y Estado Nación en México*. DiversCité Langues. Vol. I. Disponible en <http://www.quebec.ca/diverscite>
- Castro. V. F., Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües p217-227 en www.educacion.es/redele/biblioteca/asele/18.castro.pdf -
- Wichmann, S.(2007). *Un panorama de las lenguas indígenas de México*. En *Las lenguas de México. México en Movimiento*, vol. II: 111-140. Actas del XI día de mexicanistas de Holanda II de noviembre de 2005. Groningen: Groningen University. [PDF]

Conferencia:

- Barriga, V. R.(23 de junio 2011) Las políticas del lenguaje en México: El mito del eterno retorno, presentada en el CIESAS.

Ponencia:

- Pérez, R.L., (1992), “Inmigración y escuela. Población inmigrante en España. Principios para una educación intercultural”, Ponencia presentada en el curso Racismo y Educación: Hacia una educación multicultural de la Universidad Internacional de Andalucía.





La Interculturalidad en la Universidad Intercultural de Chiapas

[REGRESAR](#)

*Carlota Amalia Bertoni Unda
Bertha Palacios López
y Marina Acevedo García**

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar la manera en que los alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) están viviendo la Interculturalidad, para ello se utiliza la perspectiva de las representaciones sociales, la que consideramos nos ha permitido, desde la subjetividad de los estudiantes indígenas que participan en la dinámica de esta universidad, hacer una interpretación de las representaciones que de la interculturalidad están construyendo en el espacio educativo mencionado. Este es un primer acercamiento que nos ha permitido discurrir en la diversidad de significaciones que se le confiere a este término. Con la recuperación de la representación de los estudiantes de la UNICH, hemos podido elaborar algunas conclusiones preliminares coincidentes con otros estudios, como el hecho de que la interculturalidad se asocia recurrentemente a lo indígena y a la aspiración de diálogo, justicia e igualdad social. También las representaciones nos han permitido recuperar los sentires y las utopías latentes de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Interculturalidad, Estudiantes universitarios, Representaciones Sociales

* Carlota Amalia Bertoni Unda; Licenciada en Sociología, Maestra y Doctora en Ciencias de la Educación, profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, Integrante del Cuerpo Académico “Educación y Educación en Chiapas”. bertoni@unach.mx, teléfono: (961)6136240. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Bertha Palacios López: Licenciada en Antropología Social, Maestra en Investigación Educativa, profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, Integrante del Cuerpo Académico “Educación y Educación en Chiapas”. bpalacios07@gmail.com, teléfono: (961) 6153968, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Marina Acevedo García: Licenciada en Sociología, Maestra en Estudios Regionales, profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, Integrante del Cuerpo Académico “Educación y Educación en Chiapas”. macevedo@unach.mx, teléfono: (961)1470605. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Abstract

This paper aims to present how the students of the University Intercultural of Chiapas are living the intercultural, for that we have used the perspective of Social Representations, which has allowed us to recovery, from the subjectivity of indigenous students involved the dynamics of this university, an interpretation of the representations of intercultural which are being built in this educational space. This is a first approach has allowed us to create some preliminary conclusions consistent with other studies in this area, as the fact of intercultural is associated recurring indigenous to the aspiration of social justice and equality. Representations also have allowed us to recover the latent feelings and utopias of college students.

Introducción

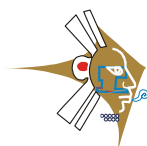
El propósito de este trabajo, es describir, en un primer acercamiento, cómo los estudiantes de Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) están representándose la Interculturalidad y los diferentes signos que le dan a este términos.

Primeramente hacemos una descripción somera del contexto en el que se da la dinámica de la UNICH, universidad pública descentralizada, ubicada en una región multicultural en el que conviven indígenas y mestizos; en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, en la que frecuentemente se dan encuentros y expresiones de relaciones de coloniaje y de resistencia. Chiapas ha sido escenario, a lo largo de su historia, de marginaciones y desigualdades sociales, los pueblos indígenas han sido los que las han padecido más profundamente, por lo mismo, ellos son los actores fundamentales para el nacimiento de una Universidad Intercultural en Chiapas.

En segunda instancia, se describen y reconocen algunas de las representaciones sociales y el sentido de la interculturalidad contenidas en los documentos oficiales que justifican el nacimiento y existencia de la UNICH; lo que fundamentó, en parte, nuestro punto de partida de este trabajo de investigación. Así, también se comenta brevemente la teoría de las representaciones sociales que fue el enfoque al que recurrimos y la metodología empleada.

En un tercer momento, después de reconocer las nociones (lengua, cultura, conocimiento) contenidas en el objetivo del nacimiento¹ de la UNICH, pasamos a analizar

¹ Decreto de creación 2004.



cómo están representándolas los estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural, que en su mayoría, según comentan profesores de la UNICH, son estudiantes indígenas urbanos.

En esta última parte fuimos concluyendo, que la interculturalidad es representada en tres dimensiones: lo formal (deber ser), lo vivido (aquí y ahora) y las expectativas (el futuro). El reconocimiento de estas tres dimensiones, nos permiten pensar que, para los estudiantes encuestados, la interculturalidad es una posibilidad que debe de construirse en la convivencia. ¿Una utopía?

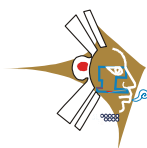
El contexto

La UNICH, institución pública, es un espacio universitario que nace ligado a la cuestión indígena, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, territorio en el que se instalaron los españoles desde la época de la colonia; lugar de encuentros y desencuentros de las otredades.

San Cristóbal es una ciudad en la que de hecho se vive la interculturalidad como un fenómeno que ha devenido desde tiempos ancestrales si se caracteriza desde la idea de encuentro, de inter-cambio cultural signado, de alguna u otra manera, por la conflictividad (Parker, 2008) y la integración (Arpini, 2008); cotidianamente observamos escaramuzas y concurrencias étnicas, lingüísticas, políticas, económicas, sociales, educativas, culturales. Sin embargo, desde antes de la llegada de los españoles a América Latina y a los lugares que hoy conocemos como México y Chiapas, se podía apreciar la interculturalidad de los pueblos que habitaban el continente americano; la presencia española en estas regiones estableció la representación de lo indio-no indio. Lo indio se constituyó como una totalidad inferiorizada² que justificaba relaciones de dominación y desigualdad. El otro (indio) diferente provocaba incomodidad³ al mismo tiempo necesidad de la mano de obra sometida, para el enriquecimiento del español. Y aunque después vinieron las luchas independentistas, la representación del indígena ha sido el olvido, la marginación, la

² En América latina, con la llegada de los españoles lo indio se constituye como una totalidad inferiorizada. Los indígenas se les categorizaba carentes de alma, lo cual justificaba, para los españoles, una relación jerárquica, en la que el español era superior al indígena.

³ Pues como dice Martín Barbero (2011), el dominante es un ignorante de los saberes del dominado, así la sabiduría india como era impensable quedó excluida [...] por lo tanto, lo que era una diferencia, se convirtió en una jerarquía social. (Conferencia impartida en el XVII congreso Internacional del International Association Studies, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 7 de junio de 2011).



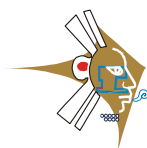
ignorancia, la mano de obra barata; sin derecho a servicios básicos y sociales (Schmelkes, 2005); una relación de segregación colonial.

La segregación que han vivido los indígenas de Chiapas, fue acompañado con procesos de integración a la cultura moderna -en condiciones de desigualdad social, económica y política- a los procesos civilizatorios occidentalizados. La integración-segregada fue constituyéndose desde una visión evolucionista lineal para afirmar que en los pueblos indígenas prevalecía una tradición “salvaje”, la que habría que combatir, puesto que representaba un obstáculo para el “desarrollo”. Así, con esta perspectiva, los gobiernos postrevolucionarios mexicanos emitieron políticas de Estado para el desarrollo nacional; “se propusieron asimilar al indígena, integrarlo a la vida nacional. El ejemplo más claro de esta política asimilacionista se encuentra en la educación” (Schmelkes, 2005:2), pues, tal parecía que, se pretendía borrar toda huella del pasado indígena, hasta que un día la vergüenza de ser indio rumoró la necesidad de aprender castellano; “lengua legítima” para participar en una sociedad que se modernizaba.

Desde la perspectiva de los sometidos se vivieron las resistencias; es a partir de la década de los setenta cuando los pueblos indígenas mexicanos, organizados por los mismos maestros indígenas, después de años de lucha por el reconocimiento de la cultura propia y su autonomía, cuando se inscribe en 1992, la afirmación formal de un México pluricultural en el artículo 4º apartado B, fracción II de la Constitución, y en 2003, se emite la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, “[...] con el objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas”, así también, se reforma la fracción IV, del artículo 7º de la Ley General de Educación para que se promover “[...] el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.”⁴

En este contexto jurídico-político, académicos, políticos y organizaciones sociales han discutido, en torno a la educación bilingüe, multicultural, pluricultural e intercultural. Conceptos polifacéticos, con los que, de alguna manera, se reconoce, en principio, la diversidad de pueblos y culturas, ligado, desde lo político a las representaciones de justicia social e igualdad de los gobiernos posrevolucionarios. Específicamente, la interculturalidad

⁴ Las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural, dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos y/o de individuos indígenas con normativas específicas para el ámbito educativo. Ello no ha significado su aplicación, por cuestiones de racismo, falta de voluntad política, conflictos políticos. (Mato, 2008).



estará con toda su polisemia, que es reinterpretada y representada en diferentes campos y espacios de la vida social. Nombrada en la modernidad y en el reconocimiento de la pluralidad, diversidad y la complejidad de la vida humana, es una categoría reciente, pues nace en la segunda mitad del siglo XX cuando se acentúan los procesos de descolonización y de denuncia de los procesos de dominación y/o colonialismo cultural. (Parker, 2008) Su presencia deviene después de los “fracasos” de los proyectos de izquierda y derecha del mundo moderno. Por lo tanto, es posible sugerir que la interculturalidad ha sido colocada en el lugar de la utopía que se disipaba con la caída del mundo socialista y de los metarrelatos modernos de justicia e igualdad; significativo que está convocado a formalidades, realidades, sueños, esperanzas y desencantos.

En este contexto, en México, al inicio del nuevo milenio, con un nuevo partido en el poder⁵ y una política neoliberal, en lugar de calificar la interculturalidad como integración-asimilación a la modernidad, tal como se pensaba a mediados del siglo pasado⁶; el Estado mexicano renueva sus representaciones formales y relaciona la interculturalidad con “diálogo de igualdad”, “respeto a la diferencia”, “rescate de la lengua materna”⁷.

En esta trama el gobierno mexicano en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, incluye la creación de las universidades interculturales en el país, las que debían ser privilegiadamente para indígenas; se constituyen a partir de la idea aceptada formalmente desde 1992, de que México es un país multicultural, porque en él coexisten y conviven múltiples culturas. Creadas a partir de 2003, responden a hacer “justicia educativa” a la población indígena, por lo que se ubican en regiones indígenas (Schmelkes, 2005). El objetivo de fondo, -dice Esteban Guitart- es “intentar paliar la situación de discriminación que sufren los indígenas que apenas acceden a la educación superior.” (2008:169).

⁵ En el año 2000 en México, el PRI es derrotado en las elecciones después de haber asumido el poder durante más de 70 años. El partido opositor de derecha (PAN) llega al poder con Vicente Fox Quezada como presidente de la República, con él la política neoliberal se fortalece.

⁶ La propuesta de forjar una nación a través de una comunidad de cultura homogénea, fue el planteamiento de los pensadores liberales mexicanos del siglo XIX que pasó a los antropólogos del siglo XX, identificados con la Revolución Mexicana y el Estado Nacional que de ella surgió. Precisamente, la misión del Instituto Nacional Indigenista era inducir el proceso de aculturación para lograr un mestizaje cultural, garante de la nacionalidad mexicana. (Fábregas, 2008:254)

⁷ También surgirán proyectos autónomos como la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL), en la región chontal del municipio de Centla, Tabasco y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en 2001, con sede principal en Mochichahui, municipio de El Fuerte, en 1999. (Sandoval, s/f)



Puntos de partida y metodología



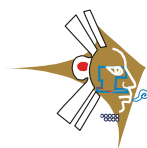
La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se crea el 1 de diciembre de 2004⁸. Es la segunda institución de educación superior intercultural fundada en México y participa en la Red de Universidades Interculturales del país (REDUI), formada por nueve instituciones. Para esta Red la interculturalidad se representa como el “rescate” y la “difusión” de expresiones culturales diversas y trabaja por establecer estrechos vínculos de “comunicación” directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno (ciencia),⁹ representado de esta manera al “mundo moderno” como el punto de encuentro (el centro), el referente con el que se tienen que “comunicar” las “culturas ancestrales”.

En las opiniones de los profesores de la UNICH, las representaciones de la interculturalidad se circunscribe a: “diálogo entre culturas”, “respeto mutuo”, “trato de igual a igual”, “horizontalidad en el diálogo”, “reconocimiento y respeto a las cosmovisiones”; categorizaciones, que en términos formales, no admite asimetrías y la existencia de una cultura dominante, pues aquí se celebra la diferencia. Sin embargo, al igual que en otras universidades del país, se escuchamos que los profesores de la UNICH, se reunían permanentemente para deliberar el cómo trabajar con el modelos por “competencias”.

Pensamos en esos momentos dos cuestiones: 1) si no es una incongruencia decir que se busca la interculturalidad, cuando se quiere trabajar con un modelo por competencias, que es tecnocrático y exige que todo sea medible a partir de un conjunto de indicadores, ¿dónde están las diferencias?; y 2) si la competencia es un fenómeno cultural que se constituye en la negación del otro, porque el éxito de uno surge del fracaso del otro, bajo un discurso que valora la competencia como un bien social (Maturana, 2001), ¿con este modelo es posible hablar de interculturalidad?. Nos preguntamos entonces: ¿no es acaso la misma perspectiva la que se está introduciendo en universidades no llamadas interculturales?, ¿es posible trabajar con un sentido intercultural desde esta perspectiva?, ¿qué se está entendiendo por interculturalidad en esta institución educativa?, ¿cómo se

⁸ Ver Fábregas Puig, Andrés (2008) La experiencia de la universidad intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 339-349

⁹ Consultar <http://www.redui.org.mx>



están representando la interculturalidad los actores universitarios?, y dado que uno de los ejes en que se reflexiona la interculturalidad es la comunicación, ¿Cómo se están representando la interculturalidad los estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural de la UNICH?;

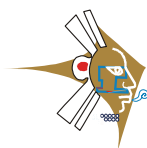
Para responder a la última pregunta, nos auxiliamos de propuestas metodológicas de la teoría de las representaciones sociales (RS): las cartas asociativas y un cuestionario de preguntas abiertas (Abric, 2004). Puesto que las RS son “elaboraciones colectivas de un objeto social por un grupo, con el propósito de guiar su comportamiento y permitir la comunicación.” (Moscovici, 1963:260). Se conforman a partir de la experiencia institucionalizada; proceso denominado objetivación mediado por el lenguaje, a la vez que modifica y permite interpretar la realidad¹⁰.

Los conocimientos que recibimos y transmitimos en los procesos de socialización, educativos y de comunicación social orientan nuestras RS, con construcciones de formas de mundo. Es por eso que el estudiar las RS nos permite comprender los saberes, significados y sentido que determinan de alguna manera las intersubjetividades. Por lo que penetrar en la subjetividad de los universitarios es prudente para acceder al complejo representacional que posibilita y limita la interculturalidad. Por lo tanto, podemos decir que si bien las RS delimitan un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.), este se corresponde con un objeto social (interculturalidad); mundo institucional universitario. “De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura [...] toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1998:475) Ese algo es la interculturalidad y ese alguien son los universitarios que juegan los roles de tutor y tutorado.

Abric (2001) plantea que las RS desempeñan un papel fundamental en la práctica y en la dinámica de las relaciones sociales, ya que responden a cuatro funciones esenciales. Las funciones de saber, permiten entender y explicar la realidad, las funciones identitarias, definen la identidad y permiten la salva guarda de la especificidad de los grupos, las funciones de orientación, conducen a los comportamientos y las prácticas, las funciones justificadoras permiten evidenciar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Para conocer las RS de los estudiantes de Comunicación Intercultural de la UNICH se aplicaron cuestionarios (ver anexo 1) a 41 estudiantes de la licenciatura. El cuestionario contiene una adaptación del modelo de integración de las cartas asociativas de Abric (2004)

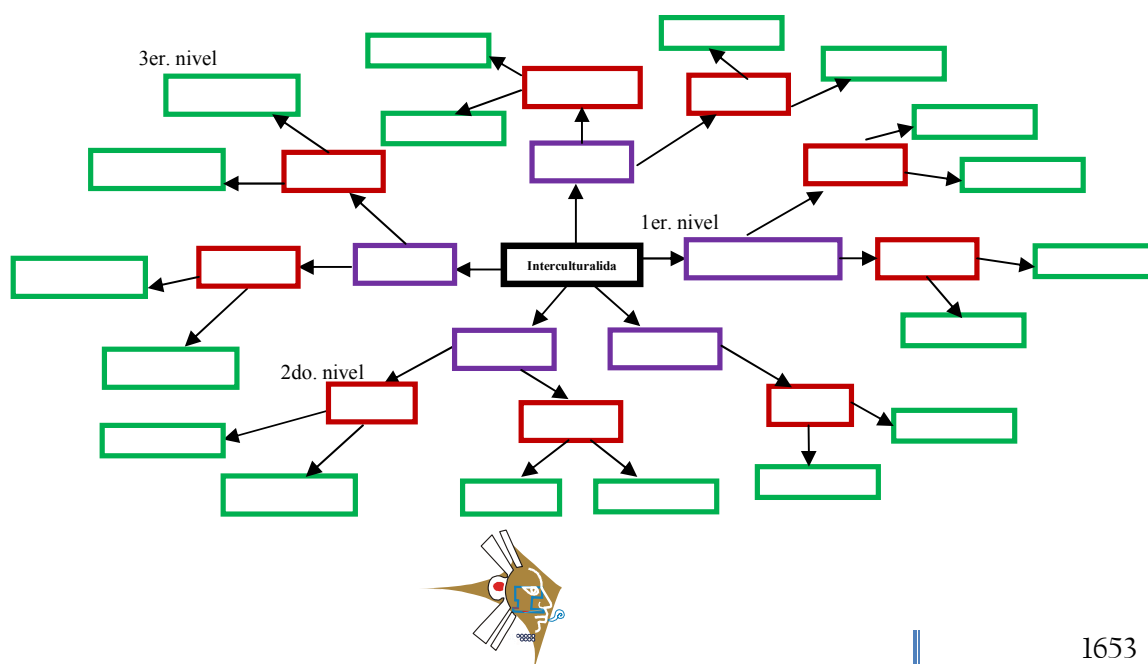
¹⁰ Entendemos aquí que la realidad es una construcción social, justamente en el proceso de objetivación aparece la posibilidad del sujeto de reinterpretarla, en ese sentido modificarla y modificarse.



que consiste en producir un conjunto de asociaciones en relación a una palabra inductora básica -en este caso interculturalidad-, a partir de ésta se generan cadenas asociativas derivadas de la palabra inductora básica y asociada a la nueva palabra producida que permite extraer una direccionalidad en la significación de las respuestas asociadas. Así se van formando cadenas que van dando una idea de la representacionalidad de la palabra inductora, para superar ciertas limitaciones de esta técnica utilizada por Abril (2004), se agregaron preguntas abiertas que tienen la intención de profundizar sobre la vivencia, relación y significación que tienen de la interculturalidad, con los siguientes criterios:

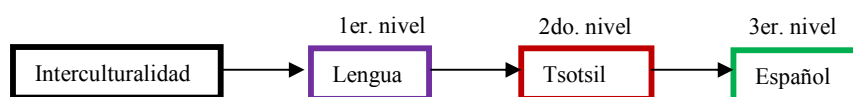
Categoría	conceptualización	Metodología
Saber	Permiten entender y explicar la realidad	Carta asociativa de: interculturalidad realizada individualmente por los alumnos
Identitarias	Definen la identidad y permiten la salva guarda de la especificidad de los grupos	Cuestionario abierto: Menciona tres características de lo que ha percibido como interculturalidad en tu universidad
Orientación	Conducen a los comportamientos y las prácticas	Cuestionario abierto: A partir de los que sabes ¿dirías que las relaciones que vives en tu universidad son de respeto a la interculturalidad?, ¿por qué?
Justificadoras	Permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos	Cuestionario abierto: De acuerdo a lo que has experimentado o vivido, ¿qué representa para ti la interculturalidad

Para la elaboración de las cartas asociativas se entregó a cada uno de los estudiantes (41) hojas tamaño carta, las cuales tenían escrito en el centro la palabra interculturalidad, para que asociaran las palabras que pensaran significaran interculturalidad, reconociendo tres niveles de representación, como se muestra:



En la misma hoja se les pidió que respondieran a lo siguiente: Mencione tres características de lo que ha percibido como interculturalidad en su universidad. A partir de lo que sabes ¿dirías que las relaciones que vives en tu universidad son de respeto a la interculturalidad?, ¿por qué?, De acuerdo a lo que has experimentado o vivido, ¿qué representa para ti la interculturalidad?

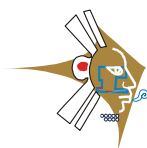
Después se procedió a reconocer la frecuencia de las palabras contenidas en las cartas asociativas. Una vez reconocidas las más frecuentes, tomando como criterio que se repitieran en por lo menos un 20% de la población encuestada, se buscó la relación de las palabras escritas en el primer, segundo y tercer nivel, para ubicar el sentido de la representación, de la siguiente manera:



Encuentros y desencuentros entre la institución y sus sujetos

El análisis de las cartas asociativas se realizó a partir de la frecuencia de las palabras. De esta manera se consideraron como las más representativas las que mostraran una frecuencia de más de 20%. Dado que especificamos tres niveles de representación, se considero para definir las palabras más representativas del primer nivel –en nuestro caso, considerado el más importante– se estableció la relación porcentual entre número total de encuestados (41) y el número de veces que se repetía cada palabra.

Para encontrar la representatividad de los tres niveles, se estableció la relación porcentual entre el número total de palabras (123) y el número de veces que se repetía cada palabra.



Cuadro No. 1
Frecuencia de palabras primer nivel de representación
41 encuestados

Palabras	Frecuencia Representacional 1er nivel	% 1er. Nivel 41 encuestados	Frecuencia Representacional En tres niveles	% tres niveles 123 palabras
Lengua	17	41.46	55	44.71
Cultura	13	31.7	42	34.14
Interacción	12	29.26	26	21.14
Comunicación	12	29.26	25	20.32
Respeto	9	21.9	29	23.58
Conocer/saber	3	7.3	32	26.02
Fuente: encuesta aplicada por las autoras en agosto de 2010.				

Los resultados arrojados nos permiten ver que de las seis las palabras más representativas del los tres niveles: lengua, cultura, interacción, comunicación, respeto, conocer/saber, (ver cuadro No. 1), cinco están presentes en los principios de la REDUI que orientan el modelo de educación intercultural de la UNICH:

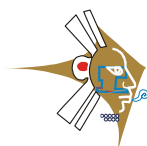
1. 1 Incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, en las funciones sustantivas de la universidad, promoviendo su inserción en el corpus fundamental de la experiencia formativa y en la investigación científica concebidas desde la perspectiva de la universidad contemporánea.

1. 2 Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer: condiciones que permitan recapitular, sistematizar, e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía, y cosmovisión de las culturas, y estimular procesos de comunicación propios de las culturas mexicanas y proyectar sus conocimientos y valores hacia el resto de la sociedad y del mundo. (<http://www.redui.org.mx>).

De la misma manera, podemos encontrar en el objetivo de la creación de la UNICH coincidencia en tres palabras (lengua, cultura, conocimiento), como puede apreciarse.

Impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos, de acuerdo con los requerimientos del entorno, del estado y del país. (Decreto de creación; 2004).

Aunque tenemos que reconocer una distinción importante, para los estudiantes indígenas encuestados, la interculturalidad no se vincula con el “compromiso con el



desarrollo”, lo cual puede comprenderse porque históricamente las formas de gobierno indígena han estado centradas en la mirada del “compromiso para la convivencia y la armonía” de la vida comunitaria; puesto que todos y cada uno de los miembros de la comunidad se reconocen corresponsables del “nosotros”¹¹. La gente individualizada de la sociedad dominante difícilmente aceptaría tal corresponsabilidad con todo lo que implica (Lenkersdorf, 1972¹²).

El sentido de la lengua

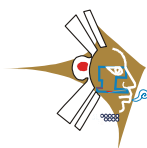
El conocimiento de la lengua es la condición ineludible de la convivencia (Lenkersdorf, 1972), quizás por eso, la palabra lengua es la que se observa con mayor frecuencia en las cartas asociativas (ver cuadro No. 1), aparece asociada a las diferentes lenguas variantes del protomaya como el tsotsil, tseltal, ch’ol, (ver cuadro No. 2) como una herencia de los antepasados; se relaciona con la idea de pérdida posibilitada con la presencia de “ideas diferentes por la lengua extranjera”, se asocia con la idea de la aspiración al “desarrollo” de las culturas indígenas pero sin la pérdida de su lengua, pues en ella va implícita su “conocimiento”, su cosmovisión. El lingüista Lenkersdorf (2004) dice que en el sentido de las palabras está implícito la actuación, la forma de conducirse de un pueblo tal como lo demuestra en la forma de impartición de justicia en los tojolabales y en los hablantes del castellano. Para referirse a alguien que cometió un delito.

En castellano decimos: ‘Uno de nosotros cometió un delito. La frase correspondiente en tojolabal, traducida al castellano se expresa de la manera siguiente: ‘Uno de nosotros cometimos un delito’. Ambas frases se refieren al mismo acontecimiento. La diferencia evidente no se explica, pues, por reglas diferentes de la sintaxis sino por las percepciones desiguales de la observación que, a su vez, exigen estructuras sintácticas disímiles (2004:18-19).

En lengua castellana el sentido de la frase se refiere a un individuo, en cambio en otras lenguas indígenas variantes del mayance, el individuo está en estrecha vinculación con el grupo y la acción de los sujetos, está pensado en función del beneficio del grupo, la construcción del sentido de la palabra orienta las prácticas. Por lo tanto, podemos pensar que en la lengua está contenida la cosmovisión del mundo, y que:

¹¹ Para el mundo occidental el nosotros tiene un sentido de segmentación, diferenciación, porque está ligado a la propiedad privada y al individuo. Para el mundo indígena el nosotros implica responsabilidad con la comunidad, puesto que cada uno de ellos se viven como un nosotros, puesto que se es nosotros.

¹² *El mundo del nosotros: entrevista con Carlos Lenkersdorf. Ana Esther Cedeña. En el verano de 1972.*



La base de la cosmovisión es producto de las relaciones prácticas y cotidianas; se va construyendo a partir de determinada percepción del mundo, condicionada por una tradición que guía el actuar humano en la sociedad y en la naturaleza (López-Austin, 1995:15 citado en Gómez, 2004:10)

Cuadro No. 2

Asociación de palabras entre los tres niveles representacionales de la Interculturalidad-Lengua

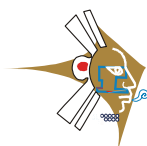
1er. Nivel representacional	2º. Nivel Representacional	3er. Nivel Representacional
Lengua	Regiones	Artesanos, Hablantes
	Alfabeto	Enseñanza-Aprendizaje
	Antepasados	Herencia, Enseñanza
	Cultura	Perdida, Ideas diferentes
	Bilingüismo	Lengua indígena, Español
	Interacción	Diálogos, Conocimientos
	Latín	Español
	Variantes	Tostsil, Ch'ol
	Pluricultural	Países, México
	Los efectos	Lengua extranjera, la variación
	Transformación	El desarrollo, no perder
	Hablante/no hablante	Extranjero, Turista
	Español	Fomentar, tratar de hablar de forma entendible
	Tsotsil Tsel'tal	Forma de hablar, Conocimiento de ésta
Fuente: encuesta aplicada por las autoras en agosto de 2010.		

Para los estudiantes encuestados, el sentido que le dan a la lengua está muy vinculado a la escolaridad, por ejemplo, podemos ver cuando lo relacionan de la siguiente manera:



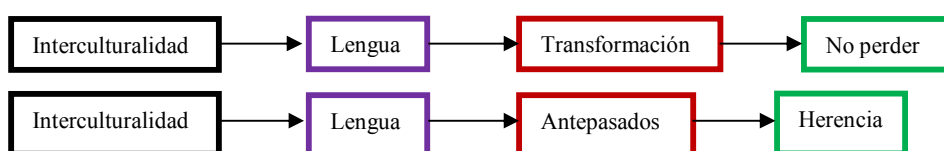
Es posible interpretar esta cadena representacional en dos sentidos: 1) dado que las culturas indígenas han sido ágrafas, existe la necesidad de aprender la escritura del castellano; 2) dado que han disminuido los hablantes de las lenguas indígenas, la necesidad de contar con un alfabeto que permite la no pérdida de su lengua; la permanencia y enriquecimiento en el sentido mismo de las lenguas originarias. Esta idea de pérdida de la lengua¹³ la representan cuando relacionan las siguientes representaciones:

¹³ En la actualidad hay un total de nueve comunidades lingüísticas; Tsotsil, Tsel'tal, Tojola-ba'l, Ch'ol, Zoque, Kanjobal, Mame, Chuj, Mocho'. Las cuatro últimas cuentan apenas entre cinco mil y quinientos hablantes. INEGI. Sondeo de Población y vivienda, 2005.





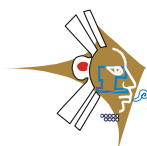
En esta relación es posible observar el vínculo cultura-lengua, y el hecho de que con la pérdida de la lengua, también la cultura se pierde. Podemos apuntar entonces que la interculturalidad ha implicado para estos estudiantes indígenas encuestados una pérdida de la cultura propia. Sin duda, la transformación de la cultura es inevitable, ya que sin intercambio no hay cultura y todas las culturas están expuestas a otras culturas, pero pensamos que el sentimiento de pérdida está ligado al pasado histórico de segregación y de relaciones de dominación y coloniaje. Esta cadena nos da la impresión en un primer momento, que, a pesar de las luchas de resistencia indígenas, hay una actitud de derrota. Cuando observamos las siguientes cadenas representativas de sentido:



Nos damos cuenta que la intencionalidad, que se manifiesta, es la de “rescatar” las lenguas, piensan en una “transformación sin perder” la lengua, que es “herencia de los antepasados”, este sentido tiene una gran distinción a la idea de “derrota”; es un sentido de lucha, puesto que para los indígenas la única garantía que tienen de la existencia de sus lenguas está en la formalidad de la legalidad, “[...] mientras que los no indígenas (mestizos) no necesitan de esta formalidad “[...] Ello significa que los primeros tienen que “luchar” [...] o “ganar el reconocimiento” de sus derechos [...] en cambio los mestizos dan por sentado que el español nunca será una lengua en peligro de extinción” (Esteban, 2008: 266).

El sentido de la cultura

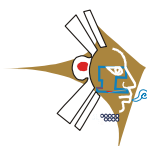
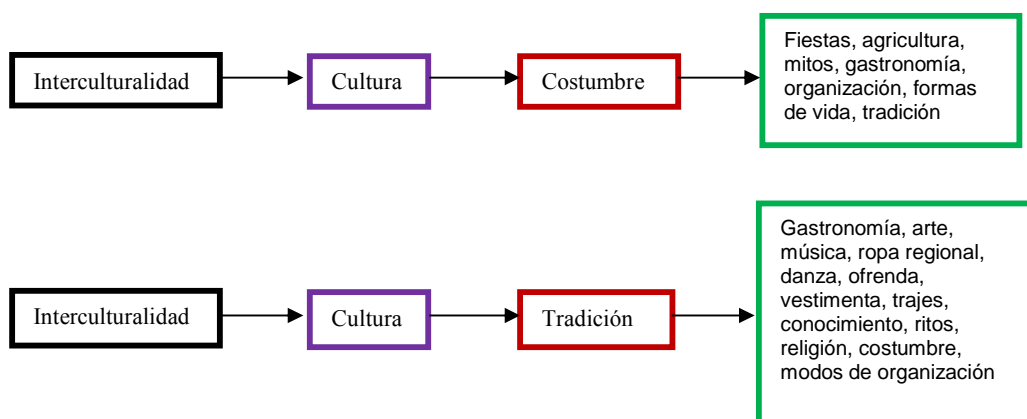
La palabra *cultura*, aparece en segundo lugar de la frecuencia representacional.



Cuadro No. 3 Asociación de palabras entre los tres niveles representacionales de la Interculturalidad-Cultura

1er. Nivel representacional	2º. Nivel representacional	3er. Nivel Representacional
Cultura	Costumbres	Fiestas, agricultura, mitos, gastronomía, organización, formas de vida, tradición
	Tradición	Gastronomía, arte, música, ropa regional, danza, ofrenda, vestimenta, trajes, conocimiento, ritos, religión, costumbre, modos de organización
	Intercambio de expresiones	Exposiciones
	Étnicas	Nacionales, regionales, Estado, País
	Urbanas	Gkatos, Emos, Punies, metalero, fresas, rockeros, darketos
	Construcción	Prácticas, convivir con otras culturas
	Dentro	Practicar dentro de, seguir con su vida cotidiana
	Interna	Otras Cultura, propias
	Externa	Propias, otras cultura
	Fuera	Compartir, darlo a conocer
	Historia	Representaciones temporales y espaciales, dinamismo social
	Identidad	Relaciones comunales internas y externas, Individualidad
	Idiomas	Respeto, Orgullo
	Diferencia entre culturas nacionales	Relativismo, mantener
	Música	Folklórica, otro tipo
	Orígenes	Lenguas, Historia
	Región	Personas
	Diferencias formas de vida	Razas, color, pueblos, experiencias
		País, capacidad
	Fuente: encuesta aplicada por las autoras en agosto de 2010.	

La palabra cultura es la más rica en términos representacionales como puede observarse en las siguientes cadenas representacionales de sentido:

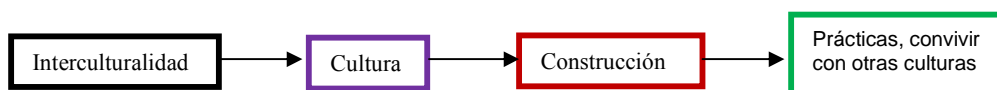


La interculturalidad vinculada a la cultura, alude a lo que generalmente se identifica como el folklore, como la parte que la empresa turística y las políticas oficiales han dado preeminencia, es quizás lo que ha sido más nombrado, con un vocabulario más rico, pero también es la información que sobre “costumbres¹⁴ y tradiciones” indígenas aparecen en cualquier página de la Internet. La interculturalidad la relacionan de la siguiente manera:



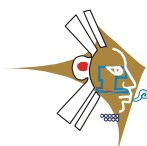
La interculturalidad se piensa como una dualidad cultural: interna/dentro y externa/fuera. Se aprecia la relación del individuo/colectivo, es decir el individuo relacionado en, para y con su comunidad, con su grupo y considera al mestizo hablante de castellano como el externo. Las referencias a la presunta existencia de dos clases de cultura (indígena y mestiza) son usuales en diferentes contextos. Ello proviene del proceso histórico que se inició hace siglos con la Colonia. Según la manera de ver la diversidad cultural con un pensamiento dual, sucede que una cultura (la occidental) es el punto central con la que se relacionan; es la cultura hegemónica (moderna), que por lo regular es la que se promueve desde las políticas de Estado. Las culturas indígenas suelen asumirse cada una en relación y comparación con la cultura “nacional”, mientras que las diversas culturas agrupadas como “indígena”, cobran validez local. Esta situación va acompañada con formas de subordinación y exclusión de los pueblos indígenas; se construyeron relaciones jerárquicas entre las “culturas locales” y la “cultura nacional”.

La interculturalidad, es una categoría, que se connota como relaciones “entre” culturas, los estudiantes encuestados de la UNICH, expresaron que estas relaciones son formas de convivencia culturales que se construyen en el convivir.

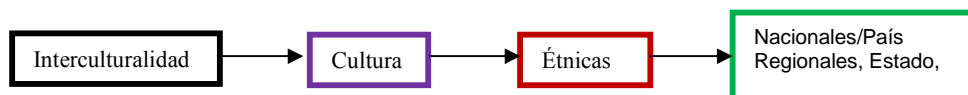


En esta convivencia, desde la dimensión étnica, se recrea lo local-nacional, pues la interculturalidad está ligada al territorio. Al pensar lo étnico en los estudiantes de la

¹⁴ Los pueblos mayas, como los de Chiapas, se distinguen de los “usos y costumbres” particulares no idénticos a los de los pueblos y culturas hispanoparlantes.[...] subrayo sin embargo, que los llamados “usos y costumbres” no sólo existen entre los pueblos mayas, sino en todos los pueblos (Lekersdorf, s/f)



UNICH, se configura la posibilidad de pensar en la regionalización establecida oficialmente: nación, estado y región.

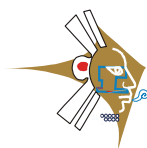


Asimismo, colocan al idioma (su idioma) relacionado con la cultura (su cultura), con respeto y orgullo (ver cuadro No.3), lo cual nos hace dudar sobre la idea tan difundida: “los indígenas se avergüenzan de hablar su lengua”, por eso, se dice: “los indígenas mandan a los niños a la escuela para que se les enseñe a hablar castellano, para que puedan desenvolverse en el mundo”. Quizás esta es una expectativa que ha sido construida en el devenir de los procesos de colonización y castellanización en busca de la integración nacional. Sin embargo la política estatal integracionista que se ha impulsado desde principios del siglo pasado, se encuentra entrelazada con las políticas de los espacios micropolíticos comunitarios y universitarios en los que se viven las intersubjetividades ocultas entre escrituras y lecturas de interpretaciones y significaciones que se construyen. Por lo tanto nos preguntamos ¿realmente los indígenas se avergüenzan de hablar su lengua?

El sentido del conocimiento

Aunque la palabra conocimiento no tiene la frecuencia que establecimos en nuestra metodología para considerarla representativa en el primer nivel de representación (7.3%) – si lo tiene con relación al conjunto de palabras de los tres niveles representaciones-, en este caso hemos estimado su discusión, puesto que estamos recuperando las representaciones de jóvenes que están inscritos en una Universidad, y en la que el conocimiento es, por decirlo de alguna manera, el piso de la dinámica de cualquier institución educativa como es la UNICH.

La representación de los estudiantes encuestados, rompe con la idea de la predominancia de un tipo de saber, el de la ciencia. Para ellos (puede derivarse de las palabras transcritas en el cuadro No. 4) el conocimiento en la interculturalidad, no es la búsqueda de la cientificidad, ni el futurismo del “desarrollo económico y cultural” como lo establece el Decreto de la fundación de la UNICH, comprometidos con el desarrollo social y económico”, ni con esa “forma de ver la producción y la validez del conocimiento, dividida en dos: un saber de “verdades absolutas” y “universal”, aplicable en cualquier tiempo y lugar; y [...] saber/es [...] a los cuales, en contraposición [...], suele caracterizarse, según los casos,



como “étnicos”, “populares” o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes “particulares”, es decir, “no-universales” (Mato, 2007:65). Mas bien, la representación de los estudiantes de la UNICH, el sentido que le dan a la interculturalidad es la de conocer para aprender a convivir entre ellos, entre hombres y mujeres, entre mestizos e indígenas.

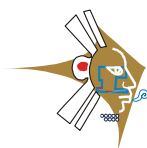
Cuadro No. 4
Asociación de palabras entre los tres niveles representacionales
de la Interculturalidad-Conocimiento

1er. Nivel	2er. Nivel	3er. Nivel
conocimiento	Mestizos	Formas de vida, hechos
	Indígenas	Formas de vida, hechos
	Lugares	turísticos, exóticos
	Cultura	Tradiciones costumbres
	Ente	Hombre, mujer
	Aprendizaje	Convivencia
	Consciencia	
Fuente: encuesta aplicada por las autoras en agosto de 2010.		

Hasta aquí las tres palabras que se encuentran en los documentos oficiales y en las palabras de 41 estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural de la UNICH. A continuación expondremos brevemente, por cuestiones de espacio las respuestas a dos de las preguntas abiertas del cuestionario relacionada con lo vivido y la significación de la interculturalidad. Como veremos, las respuestas coinciden con las asociaciones realizadas en las redes de palabras de las cartas asociativas. Las preguntas escogidas fueron: ¿crees que las relaciones que vives en tu universidad, son de respeto a la interculturalidad? , menciona ¿por qué?

Estas preguntas las escogimos porque nos permite observar tres dimensiones representacionales: la formalidad (deber ser), la vivencia (el aquí y ahora) y la expectativa (el futuro deseado). En la dimensión formal, la interculturalidad aparece como un “deber ser”, escrito, como lo expusimos anteriormente en documentos oficiales y, de alguna manera, en las Cartas Descriptivas. Veamos algunas respuestas donde se observa este fenómeno:

Sí, estamos en una Universidad intercultural y se respeta por lo mismo. Conocemos sobre diversas culturas y sus tradiciones, lenguas, etc, llevamos un taller donde convivimos aún más de las culturas (Hp4)



Sí, porque hay compañeros de distintos lugares y conforme a eso vas conociendo diversas culturas a la tuya, aprendiendo a respetar y hacer respetarlas como son (Mp4)

Sí, porque nos dan la oportunidad de conocer otros horizontes con respecto a las lenguas que aquí nos enseñan y sobre todo el panorama de cómo son sus tradiciones (Mp4)

Sí, como ya lo he mencionado antes, la convivencia con personas que piensan y actúan diferente a mí, siempre se da. Aparte de que se trata de fomentar el conocimiento de culturas diferentes, para que de esta manera nos adentremos más al conocimiento ajeno, y de ésta manera podamos conocer y tener nuevas experiencias (Mp4)

Sin embargo, por las respuestas que dieron 20% de los estudiantes encuestados, podemos deducir que la interculturalidad como está manifestada formalmente no se está viviendo en la UNICH:

No, pues somos tolerantes (sic) y muy etnocentristas (Hlp4)

No hay respeto, porque no estamos aprovechando la variedad o diversidad de lenguas y personas que hay en la UNICH (H2p4)

Considero que no por completo, ya que para muchos el concepto aún no está muy claro, consideran que sólo se aplica a los indígenas, sin embargo en mi caso como **persona** aplico ciertas aperturas al diálogo y a conocer todas las experiencias culturales que me rodean (Mlp4)

Poco, porque en la universidad interculturalidad, la gran mayoría de los estudiantes y personas de la institución, son o somos de la fuerza de la ciudad y cada uno trae ideología de sus lugares originarios. Esto permite que se haga una jerarquización, la cual llega hasta darse una discriminación racial, en únicas ocasiones no permite tener una vinculación general (M2p4)

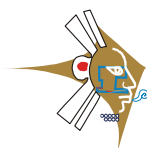
No todas lo practican, pero existen el proceso de aprendizaje sobre la interculturalidad. Hay tolerancia como también hay la posibilidad de no existir del respeto a la interculturalidad (M3p4)

No, porque muchos, en muchas ocasiones, los pocos mestizos que hay acá se creen la gran cosa (H3p4)

No, porque para muchas personas sobre todo alumnos fuera de esta escuela, no tiene claro sobre la interculturalidad, y esto lleva a la discriminación, la burla creo que es muy importante que primero conozcan el significado y después que opinen. (M4p4)

Otros respondieron a estas mismas preguntas que la interculturalidad es un proceso, con esto quieren decir que a pesar de que se comprenda el término en la práctica aún falta mucho por hacer para que se dé una relación dialógica y horizontal

En ocasiones, ya que esto hay que implementarlo de manera efectiva. Para dar un comienzo a una nueva era de armonía como comunidad, ciudad, estado y país. (M5p4).



En algunas ocasiones no se da tanto la interculturalidad, pero se va aprendiendo (H4p4)

Creo que estamos en un proceso si bien no en totalidad pero se ha logrado en un porcentaje considerablemente bueno, tenemos la oportunidad de convivir a diario con gente de diferentes culturas y a través del tiempo se adquiere el sentido de tolerancia, respeto y convivencia (H5p4)

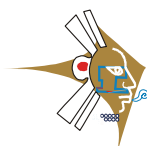
Como universitarios la mayoría ha comprendido la importancia de la interculturalidad por eso la mayoría ha respetado a los otras culturas, pero una minoría aun les falta comprender para respetar. (H6p4)

Conclusiones preliminares

Aunque interculturalidad es una categoría que se connota como relaciones “entre” culturas, la carga histórica que ha identificado en forma discriminatoria a los indígenas aún no se ha podido erradicar, las representaciones de algunos alumnos de la UNICH así los demuestran, pero también aparece la esperanza de que en espacios como el de la UNICH, en la interacción y convivencia, se pueda generar una práctica de verdadero respeto y dialogicidad entre las culturas, sin ver con el rabillo del ojo al que es diferente y sin que cause incomodidad o asombro esa diferencia.

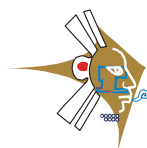
Lo que percibimos es que muchas veces la apuesta por el diálogo crítico y horizontal -elemento constitutivo de la interculturalidad- se queda solo en el plano del discurso y el deber ser. Que la interculturalidad sea reconocida como deseable y que forme parte de los enfoques de las políticas sociales nos parece muy importante, pero es insuficiente, se necesita generar una verdadera práctica en todos los espacios y no solamente en las escuelas interculturales. La interculturalidad como perspectiva involucra no solo la discusión teórica, ni solo la pretensión del diálogo, sino también, discusiones y transformaciones de fondo, que incluyan cambios en nuestras relaciones sociales cotidianas, la búsqueda de la equidad social y la democracia, ¿es una utopía posible?

Las vivencias de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas demuestran que no hay consenso a la hora de nombrar la interculturalidad, sólo dicen que debe existir el “diálogo entre culturas”, pero en la práctica no se sabe cómo conseguir ese diálogo, pues persiste aún la representación de lo indígena, heredada de los conquistadores.



Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude (2004). Prácticas sociales y representaciones. México, Eds Coyoacán.
- Castro-Gómez, Santiago (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en La World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Estatuto Orgánico de la Universidad Intercultural de Chiapas (2004) Decreto 2576-A-2006. En <http://www.unich.edu.mx/pdf/legis/L2.pdf> consultado 28 de agosto 2010
- Esteban Guitart, Moisés (2008) La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados. Tesis doctoral. Universidad de Girona, España.
- Fábregas Puig, Andrés (2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 251-278
- Gómez Muñoz, Maritza (2004). Tzeltales. Pueblos indígenas del mundo contemporáneo. México. CDI, PNUD. En: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&Itemid=&gid=56 consultado 28 de agosto de 2010
- Jodelet, Denise. (1998) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici S. Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidós. P.481-494.
- Lekersdorf, Carlos (s/f) Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los Mayas-Tojolabales. Centro de Estudios Mayas, instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. en <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/6.pdf> consultado 28 de agosto 2010.
- Mato, Daniel (2007) Interculturalidad y Educación Superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. En revista NOMADAS No. 27. Octubre de 2007. Universidad Central, Colombia.



- Mato, Daniel coordinador (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá, Colombi: IESALC-UNESCO
- Maturana, Humberto (2001) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chiles: Ed. Dolmen Ensayo. Edición: Décima 2001
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Ed. Huemul, Buenos Aires, 2da. Edición. Cap. I
- Moscovici, Serge. (1963) *Attitudes and Opinions*. En: *Annual Review of Psychology*. [En línea en Base de datos Annual Reviews] Jan. [consultado 16 de agosto de 2007] 14: 231-260.
- Sádoval Forero, Eduardo Andrés (2001) *Universidades Indígenas. Otro modelo de saberes.*, en:
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/UNIV%20INDIGENA%20MEXICO.pdf>. Consultado 5 de marzo de 2011
- Schmelkes, Sylvia (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. México, SEP en <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf> consultado 7 febrero de 2010
- Taylor, Charles (2003). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. España, Fondo de Cultura Económica.



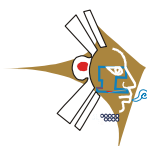
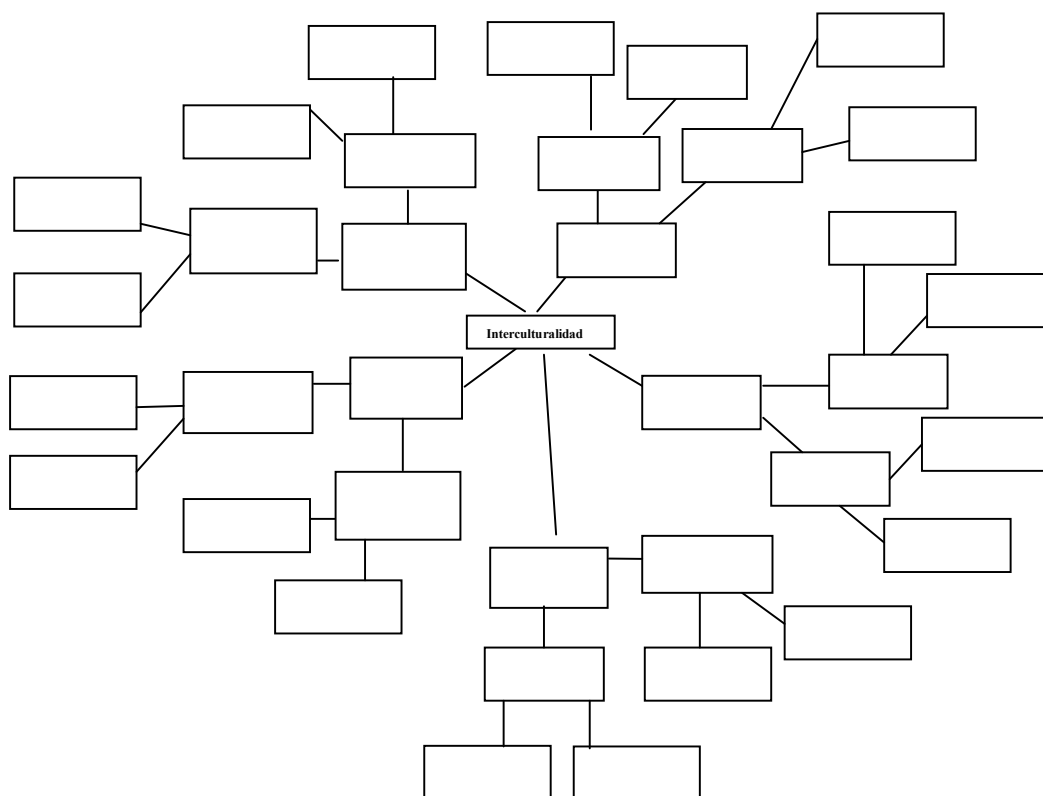
Anexo I
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
LA INTERCULTURALIDAD

El presente instrumento forma parte de un proyecto de investigación que tiene como objetivo identificar el significado de la intercultural en los estudiantes de Comunicación del la Universidad Intercultural.

Licenciatura a la que pertenece _____ Edad: ____

E-mail: _____

I. A continuación se presenta la palabra INTERCULTURALIDAD para que vincules palabras con la que la vincules y que exprese como la entiendes.



Contesta con la mayor amplitud posible las siguientes preguntas

2.- De acuerdo a lo que ha experimentado o vivido, ¿qué representa para usted la interculturalidad?

3.- Mencione las tres principales características de que percibido de la interculturalidad en tu universidad

a) _____

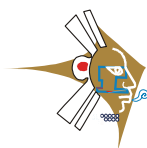
b) _____

c) _____

4.- a partir de lo que sabes sobre la interculturalidad, ¿dirías que las relaciones que vives en tu universidad son con respeto a la interculturalidad? , ¿por qué?

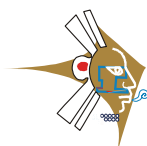
5.- ¿Considera que la interculturalidad es significativa para ti? mencione por qué.

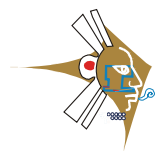
6.- ¿qué recomendaría para mejorar las relaciones interculturales en tu universidad?



Anexo 2

Palabras	Total	Palabras	Total	Palabras	Total
Lengua	55	Pueblos	4	Unidad	3
Cultura	42	Socialización	4	Variedad de culturas	3
Conocer /saber	32	Valores	4	Agricultura	2
Respeto y aceptación	29	Variedad	4	Antepasados	2
Interacciones	26	Derechos/valores	4	Asimilación	2
Comunicación	25	Mestizos	4	Consciencia	2
Tradiciones	21	Aceptación	3	de sí mismo	2
Costumbres	20	Actitud	3	dentro de la comunidad	2
forma de hablar, pensar, vida, comer, talar cerros, vestir	14	Aculturación	3	dulces y bebidas	2
Convivencia	14	Amigos	3	Escuchar	2
hombres y mujeres	14	Aplicación adecuada de la ciencia	3	Español	4
Vestimenta	13	Cho'l	3	Etnias	2
Religión	12	Clase social	3	Experiencias	2
Tolerancia	11	Color	3	Familia	2
Igualdad	11	Comunidad	3	Hechos	2
Fiesta en cada pueblo	8	Confianza	3	Ideas	2
Indígenas	8	Democracia	3	Idiomas	2
Intercambio	8	Enseñanza	3	Integración	2
Personalidad	8	Equidad	3	Libertad	2
Aprendizaje	8	Externa	3	Mayenses	2
Personas	7	Formas de pensar	3	México	2
Sociedad	7	Grupos	3	Mundo	2
Entendimiento	7	Habilidad	3	Música	2
Adaptación	7	Hacer valer la lengua propia	3	Nacional	2
Expresión	6	Historia	3	Objetividad	2
Diferentes comunidades, lenguas, razas	6	Identidad	3	Organización	2
Comprender	6	Ideología	3	Participación	2
Gastronomía	6	Interior	3	Prejuicios	2
Crea, CREACIÓN	6	Interpersonal	3	Propósito	2
Adaptación	5	Investigación	3	Racismo	2
Comida	5	Maíz	3	reconocimiento	2
Dialogar	5	Orígenes	3	relatividad cultural	2
Extranjeros	5	Otras Cultura	3	Retroalimentación	2
Medios de comunicación	5	Paciencia	3	Riqueza	2
Ritos	5	Pensamiento	3	Solidaridad	2
Social	5	Propias	3	Televisión	2
tzotzil, tzeltal	5	Relacionarse	3	Tojolabal	2
País, México	5	Trabajo	3	transculturación	2
compartir creencias, Ideología	4	trajes regionales	3	Unión	2
Discriminación	4	Tsotsil	3	Variantes	2
Diversidad	4	Turistas	3	Zoque	2





El proceso educativo en la construcción de prácticas comunitarias en San Nicolás Tlaminca

[REGRESAR](#)

*María de los Ángeles García Vera**

Resumen

En esta investigación estaremos abordando el proceso educativo que está presente en la construcción de las prácticas comunitarias en San Nicolás Tlaminca, comunidad nahua localizada en el Estado de México; considerando importante el abordar estas formas de hacer; de las cuales se pueden recuperar las aportaciones relacionadas con el sentido de colectividad que ellas posibilitan; partiendo que las mismas no están desligadas de la cosmovisión de muchos de los pueblos originarios de nuestro país.

Consideramos que las prácticas comunitarias que aún se realizan en muchos de los pueblos originarios de México pueden aportar diversos elementos significativos al ámbito educativo formal de otros contextos, reconociendo que dichas prácticas se desarrollan en espacios específicos y concretos pero apostando a su recuperación en otros ámbitos, con la finalidad de enriquecer la práctica docente.

Palabras clave: Prácticas comunitarias, proceso educativo y diversidad cultural.

Introducción

Es importante subrayar que las sociedades actuales atraviesan por una fuerte crisis en todos los ámbitos, el daño ecológico, social y moral; la sobrepoblación, la brecha cada vez más nítida de la desigualdad; el materialismo creciente (Alvarado, 2009, p.1) ha desembocado en serios problemas que atañen a todas las instituciones. En este contexto se hace mención que el conocimiento nos permitirá superar y enfrentar los

* angylez@yahoo.com.mx

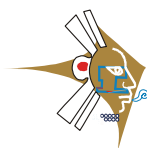
retos que nos plantea el presente, por lo que la educación «institucionalizada» es considerada como una pieza clave y un espacio privilegiado dentro de la sociedad para adquirir conocimientos que permitan la formación y ejercicio de diversas capacidades humanas (Di Castro, 2011, p.21). En este rubro de la educación podemos decir se plasma la esperanza de resolver los conflictos sociales, la desigualdad y la preservación de la vida misma en el mundo.

Es necesario partir haciendo una reflexión en torno a que hoy más que nunca las sociedades se han transformado de manera vertiginosa y en un mismo espacio pueden interaccionar personas con pensamientos diversos y prácticas culturales distintas, lo cual nos lleva necesariamente a preguntarnos cómo podemos construir puentes de diálogo no sólo para reconocer y comprender al otro, sino para construir conocimientos y compartir proyectos, en relaciones de igualdad y equidad.

Podemos señalar que debido a los adelantos de la ciencia, la tecnología y a las transformaciones constante del conocimiento; vivimos es un periodo crucial de transición histórica donde se hace evidente el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los ámbitos de la vida cotidiana, así como de la distribución del conocimiento en las sociedades contemporáneas. Tales cambios no se reducen a una zona concreta del mundo, se extienden a todas partes. Por lo que a las sociedades se reconocen como complejas y se requiere el desarrollo de innovadoras formas de comprenderlas.

Si bien es cierto a través de diferentes organismos internacionales se le hace el llamado a la humanidad para la construcción de la “sociedad del conocimiento” este concepto comprende dimensiones sociales, éticas y políticas vastas (UNESCO, 2005, p. 17). Tal desarrollo sólo será posible a través de la educación, la ciencia y la cultura, sin dejar de lado las nuevas tecnologías de la comunicación con el fin de intercambiar conocimientos, pero tomando en cuenta la diversidad cultural, debido a que se reconoce que cada sociedad cuenta con conocimientos propios, los cuales es posible articular y divulgar, con la finalidad de revalorar estos saberes.

Aceptando que una sociedad del conocimiento se nutre de sus diversidades y capacidades y no existen modelos únicos en la construcción de los conocimientos y de cultura.



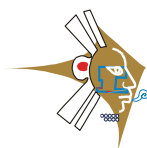
La diversidad cultural como una fortaleza

Si partimos de que las sociedades se han vuelto multiculturales, y que la sociedad mexicana está conformada por una sociedad pluricultural, lo que es una fortaleza por la riqueza cultural que ello conlleva; esto nos ofrece un legado de tradiciones, conocimientos y creencias de las diferentes etnias, pueblos o grupos que habitan en el territorio mexicano. Del que es posible inferir conductas, ideas, saberes, conocimientos, mitos, invenciones, etc., lo cual hace necesario la recuperación de este legado para poder comprendernos como pueblo y nación.

Tomando por consideración que al menos una cuarta parte de la sociedad mexicana según datos del INEGI (Censo General de Población y Vivienda, 2005) la población indígena en el país es de 12, 707, 000 habitantes; de los cuales podemos inferir aún conservan tradiciones y visiones de mundo, lo cual conforma no sólo un legado cultural significativo, sino que es imprescindible su comprensión y recuperación para enriquecer las prácticas educativas y pedagógicas en el presente, para ampliar el horizonte de la sociedad actual en su conjunto.

Se hace necesario señalar que aun cuando se reconoce esta diversidad cultural como parte de la riqueza de cualquier otra nación, existe un problema grave en torno a las poblaciones indígenas: “por lo general ser indígena en América equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y atraso, incluido el educativo” (López, 1999.14); esto no sólo es específico para nuestro país, incluye a todo el continente americano. Ello no es gratuito, corresponde a múltiples procesos históricos que han dado lugar a estos hechos y como resultado se ha justificado las condiciones de marginación que han vivido la mayoría de las poblaciones indígenas en todo el continente Americano.

Señalando que la visión occidental en relación a los pueblos del continente Americano era la del reconocimiento de que estos, poseían una cultura diferente a la occidental y en ese sentido hay que mencionar que por los sucesos de la conquista y colonización que se llevo a cabo se van a realizar juicios de valor sobre la vida de estos pueblos y, se consideraran como culturas primitivas, con un rezago cultural importante en todos los niveles del pensamiento y conocimiento.



Procesos históricos y la negación del otro

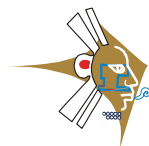
La Colonia significó la negación del “otro” por diferente, lo que implicó la consideración de las culturas originarias como objetos susceptibles de ser “domesticadas” o “integradas” a el progreso histórico que marco la modernidad desde la lógica de los países europeos occidentales, con modelos civilizatorios que vaciaban de contenido la cosmovisión de tales pueblos con la finalidad de borrar todo rastro de ese pasado concluido a partir de la conquista. Pues Europa no sólo concentró los recursos naturales y minerales, organizando formas de producción y poder sino también “concentró bajo su hegemonía, el control de todas las formas de subjetividad, de la cultura, y por supuesto, del conocimiento” (Quintero, 2005, p. 35).

Por lo cual y siguiendo la lógica desde una visión occidental la “Antigüedad de América Latina tiende a ser sinónimo de marginalidad, cuando la Modernidad es símbolo de oposición al retraso. Aquel criterio sería sólo en parte cierto si se concede que su aplicación a la realidad de las culturas sobrevivientes contribuye a cancelar formas de cultura antiguas, indispensables para la vida cotidiana: medicina, técnicas de cultivo, lenguas, formas de relación con el mundo, etcétera.” (Estrada, 1994. 54) Las cuales no se lograron desaparecer y hoy en día pueden ser remanentes de cultura por recuperar.

Así en este marco se institucionalizaron los discursos científicos y las teorías morales, la jurisprudencia que otorgaron fundamento al sistema de dominación que canceló otras formas de comprender el mundo (cosmovisión) y de relacionarse en el mundo. Esta colonización del saber es profunda y radicalmente diferente con el pensamiento indígena.

Lo que de muchas maneras ha influenciado la forma en que una gran parte de la sociedad mexicana percibe a las comunidades indígenas y también ha permeado en el pensamiento de los pueblos indígenas, lo cuales en muchas ocasiones consideran que sus conocimientos no son tan importantes en comparación con los de la gente mestiza o blanca, ó en comparación con aquellos que se divulgan o legitiman en las instituciones educativas oficiales o institucionales.

Debido a lo anterior es necesario acercarnos a lo que acontece en las prácticas comunitarias San Nicolás Tlaminca no sólo con una mirada comprensiva sino también despojarnos de la lógica eurocéntrica que nos ha formado a nosotros como mestizos.



Prácticas comunitarias y procesos educativos, alternativa para el quehacer pedagógico

Para poder realizar una lectura de lo que acontece alrededor de las prácticas comunitarias que se construyen en la comunidad, es importante partir del concepto de lo que es una comunidad, pero desde una mirada indígena, aunque mencionando que no es una definición es abstracto y; hay que señalar los elementos que la componen y permiten su constitución:

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común.
- Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
- Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

Cualquier antropólogo o sociólogo sabe perfectamente que en una perspectiva más amplia se trata de las características de un Estado-nación de corte occidental.

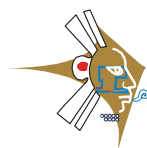
Es decir, no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino de personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda. Pero lo que podemos apreciar de la comunidad, es lo más visible, lo tangible, lo fenoménico.” (Díaz, 2004, p. 367)

En una comunidad se establece una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas. Para estas relaciones existen reglas, interpretadas a partir de la propia naturaleza y definidas con las experiencias de las generaciones.

Por lo que las prácticas comunitarias corresponden con una lógica que se construye al interior de la misma comunidad y pueden ser consideradas como:

“escenarios que surgen como producto de situaciones estructurales o coyunturales que dan lugar al vínculo social entorno a intereses y necesidades de carácter sociocultural y político que orientan en gran medida propuestas de transformación social” (Bojórquez, 2003, p.2).

Las cuales se interesan por desarrollar proyectos o acciones con y para la comunidad, bajo una perspectiva más social y política de los sujetos que participan en tales



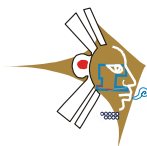
actividades. La práctica comunitaria evidencia unos componentes que la conforma como diferente de otras prácticas, estos elementos son:

- En una práctica comunitaria, hay diversidad de sujetos. Es decir, en un mismo escenario han de interactuar diferentes personas sin importar su edad ni sus condiciones. Es así, que concurren diversos tipos de población como jóvenes, niños y niñas, mujeres, hombres, líderes, abuelos... no sólo buscando el desarrollo de procesos cognitivos como en la educación formal, sino reconociendo al sujeto desde su misma condición histórica, social y cultural.
- Los contextos en los cuales se desarrolla la práctica comunitaria se caracterizan porque las *“relaciones socioculturales son muy complejas e influyen directamente en los sujetos que los habitan”*. En este tipo de práctica, los sujetos inmersos ven enfrentados a diversos problemas sociales y psicosociales que se reflejan en las relaciones que establecen con los otros. (Bojórquez, 2003, p. 5)

Así también será importante señalar en lo relacionado con la educación, que esta no se reduce exclusivamente a lo escolar, pero para fines didácticos estaremos diferenciando a la educación formal a los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela (Pansza, 2001, p.27). Y a las prácticas educativas que se dan en las prácticas comunitarias las entendemos como cualquier esfuerzo organizado, intencional y explícito para promover el aprendizaje, mediante enfoques extraescolares (Reed, 1998, p.80). Señalando que si bien se generan es distintos espacios en ambas se dan articulaciones, ya que cumplen funciones semejantes en el sentido social.

En este mismo sentido cuando hablamos de procesos supone, por tanto dar cuenta de un estado inicial o preliminar del sujeto, así como de operaciones de transformación que se van dando en el sujeto de forma sucesiva, acumulativa o progresiva en el tiempo (Van Gich, 1998,p.15). Y cuando hacemos referencia a los procesos educativos lo entendemos como un agente transformador de las cosmovisiones del ser humano, que actúa desde y para una sociedad concreta, que es un proceso que atiende a la perfección de las potencialidades del ser humano (Fiscal, 2001, p. 2).

Y desde una mirada que busque el encuentro de la diversidad (cualquiera que esta sea) y sus puntos de vinculación, es imprescindible reconocer no sólo los conocimientos previos de los sujetos con los cuales compartimos espacios educativos, sino recuperar estas experiencias para organizar y sistematizar diversas estrategias educativas-pedagógicas que den cuenta de los múltiples contextos culturales, para poder no sólo construir



aprendizajes significativos para la vida cotidiana de los alumnos y los diversos actores que participan en los procesos educativos sino también edificar relaciones de respeto a las diferencias, sensibilidad y comprensión de las diferentes formas de relacionarse con el entorno y con los demás, las cuales siempre están presentes sin importar el espacio de interacción de los sujetos.

Para reforzar estas reflexiones y acciones educativas es importante recurrir a otras categorías tales como: **la multiculturalidad**, debido a que esta investigación se desarrollara en una comunidad de origen nahua, considerando los datos que han arrojado algunos estudios que se han llevado a cabo en diversas partes del mundo, los cuales mencionan que las sociedades se han hecho multiculturales y que cada cultura tiene sus especificidades propias, respetables en tanto que ellas mismas; no se trata de entender al mestizaje cultural, sino de promover la comunicación y la aceptación del otro. (Gómez, 2003, p.40).

Diversidad cultural e interculturalidad, referentes necesarios para los contextos educativos actuales.

Lo anterior no es ajeno a lo que está enmarcado desde las diferentes propuestas y las concepciones que se tienen desde diferentes organismos internacionales sobre la diversidad cultural y la interculturalidad para las diferentes propuestas educativas: desde el programa de Educación para la Paz de UNESCO la valoración de la diversidad ocupa un lugar destacado. La diversidad es vista como: las características propias de las culturas y se ha planteado la necesidad de implementar programas educativos tendientes a potenciar la tolerancia, la pluralidad y el respeto a la diversidad para enfrentar los conflictos que pueden generarse en la convivencia entre opciones ideológicas, políticas, culturales y sociales diversas.

La diversidad cultural refiere por lo tanto a la convivencia e interacción entre diferentes culturas. La existencia de múltiples culturas está considerada como un activo importante de la humanidad ya que contribuye al conocimiento < su construcción>. Cada persona, por otra parte, tiene derecho a que su cultura sea respetada por los demás así como por las autoridades y los gobiernos (de todo el planeta). La diversidad cultural parte de que las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un patrón ideal. Y la cultura entendida como la elaboración de significados compartidos,



como universo simbólico que modula nuestra conducta es el foco de reflexión en educación y la diferencia es una normalidad (Soriano, 2004, p. 35).

Y si en ese sentido la diversidad es considerada como la norma, se nos plantea como una alternativa la interculturalidad, en la cual se fortalecen lazos de respeto y solidaridad pues implica un cambio en la problemática de manera sustancial, ya que la convivencia intercultural está profundamente marcada por la coexistencia de pueblos distintos, cuya cohesión se da en torno a instituciones sociales, políticas, económicas y culturales propias, y cuya visión del mundo implica racionalidades y estilos de vida distintos:

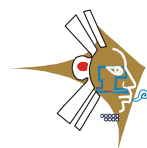
La interculturalidad supone una relación entre culturas desde posiciones de igualdad; es decir, supone que las culturas se relacionen entre sí, sin que existan entre ellas relaciones de poder y asimetrías de naturaleza socioeconómica y cultural. La interculturalidad ideal implica valoración de lo diverso; ve en la diversidad no solamente una necesidad, sino una virtud, y entonces se propone ayudar a construir esta relación distinta entre las culturas (Gómez, 2003, p.43)

Y es aquí en este planteamiento donde podemos vincular la importancia de esta aportación que nos ofrece la interculturalidad, indispensable para las reflexiones pedagógicas en relación no sólo a los espacios educativos formales o institucionales, sino también podemos recuperar a la interculturalidad para analizar y construir cualquier propuesta pedagógica que realicemos en los diferentes espacios en los cuales nos desenvolvemos y como una mirada diferente y sensible de las mismas diferencias, sin importar cuales sean estas.

A manera de conclusión

Es necesario mencionar que este sólo es un primer acercamiento teórico en relación a las prácticas comunitarias en San Nicolás Tlaminca, en la cual se recuperaran las memorias de tres generaciones (abuelos, padres e hijos), en relación a su participación activa y su hacer como miembros originarios de la comunidad en lo que se refiere a las prácticas comunitarias y lo que ellas aportan en las relaciones sociales y organizativas del lugar. Con la finalidad no sólo de analizar los procesos educativos que están presentes sino también para recuperar estos esfuerzos como parte de un legado cultural importante el cual no ha sido incorporado a cabalidad en los procesos educativos formales.

Puntualizando que las prácticas comunitarias son una alternativa de organización social en la actualidad, que en estos esfuerzos los pueblos originarios tienen muchos siglos

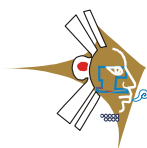


de experiencia y por lo tanto hoy en día han sobrevivido a pesar de los procesos de históricos de colonización de los pueblos mesoamericanos y dan cuenta de otra forma de mirar y estar en el mundo.

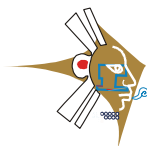
Considerando lo anterior y recordando que en la pedagogía la materia prima de trabajo es la cultura, así misma ésta es siempre histórica, la primera debe habilitarse para pensar históricamente los problemas que nos plantea el presente, para ello habrá que reconocer o vislumbrar nuestros propios límites, problematizar sobre las situaciones a las cuales no enfrentamos como pedagogos en el actuar cotidiano dentro y fuera del aula y; a las circunstancias del presente por paradójico que resulte, sólo a partir de su reconocimiento es posible rebasar este horizonte y construir alternativas y caminos para intervenir en la realidad de manera responsable y crítica.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, H & Manjarrez, G. (2009). *La conformación de la Antropoética a través de la Tutoría Académica en Educación Superior. (Caso del posgrado)*. Revista Educación 33 (1), 167-176, ISSN: 0379-7082.
- Bojórquez, Soberanes Fernando (2003). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. Colección. Archivos. Núm. 14. Ed. UPN Iª Edición.
- Di Castro, Elisabetta (2011). *Desarrollo humano y pensamiento crítico*. Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5°. Módulo 3: Planeación y estrategias didácticas para los campos de exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia. Ed. SEP. México.
- Díaz, Gómez Floriberto (2004) *Diálogos en la acción*, segunda etapa, 2004 DGCPI 373
- Estrada, Julio (1994). Silencio y rumor de los propio. En: *Encuentros y desencuentros de las artes*. Ed. UNAM/ Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- www.inegi.org.mx. Consultada el 29 de mayo de 2011.
- Fiscal, Flores Rafael (2001). *El proceso educativo*. Extraído el 29 de mayo de 2011 desde <http://www.Sabersinfin.com>



- López, Luis Enrique. (1999, Mayo-Agosto) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Revista Iberoamericana, 20, 14
- Quintero, Weir José (2005). *El camino de las comunidades*. Ed. Redez. México.
- Reed, B. Horace (1986). *Más allá de las escuelas*. Ed. Gernika, México.
- Soriano, Ayala Encarnación. (2004) *La práctica educativa intercultural*. Ed. La Muralla, S.A. España.
- Soriano, Ayala Encarnación. (2000) *Métodos de Investigación en Educación*. Ed. Universidad de Almería. España.
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ed. Jouve. Francia
<http://www.unesco.org/publications>
- Van Gich, P.J (1998). *Teoría General de Sistemas*. Ed. Trillas. México





Revisión histórica de la concepción y educación de personas con discapacidad intelectual. Retos para el futuro

[REGRESAR](#)

*Pablo Rodríguez Herero**

Resumen

La educación de personas con discapacidad intelectual ha ido pareja a lo largo de la historia a la concepción social de personas con necesidades educativas especiales. A lo largo de este trabajo se presentan las principales innovaciones educativas desde los tiempos históricos y protohistóricos hasta la época actual en el campo de la formación de personas con discapacidad intelectual. En las conclusiones se presentan algunos retos para el futuro que, fruto de la revisión histórica y de los modelos actuales de intervención, pueden mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual, entre ellos la inclusión educativa en contextos de educación superior y universitaria o la inclusión de temas *radicales* o *perennes* en la formación.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, Revisión Histórica, Educación.

Abstract

Education of intellectual disabilities people has gone along parallel history to social conceptions of persons with special educational needs. Thorough this paper we present the main innovations in education and support from the historic and protohistoric times to the present day in the field of education of people with intellectual disabilities. The conclusions present some challenges to the future which, with the result of the historical review and current models of intervention, can improve the quality of life for people with intellectual disabilities, including inclusive education in the context of higher and university education or introducing *radical* or *perennial* issues in education.

Key words: Intellectual disabilities, Historical review, Education.

* Pablo Rodríguez Herero (Universidad Autónoma De Madrid). rhpablo@hotmail.com

I. Introducción

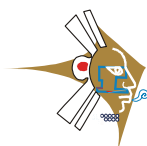
El conocimiento de la evolución en la atención a personas con discapacidad nos da una perspectiva diacrónica sobre un desarrollo que ha intercalado progresos con períodos de retroceso en lo que consideramos la educación del individuo con discapacidad. La introducción de aquellos hitos, personajes, culturas o épocas que han contribuido a tal evolución nos reflejan el pasado pero también y en cierta forma el sentido de lo presente y su vinculación con el posible desarrollo futuro; es decir, nos invitan a reflexionar sobre el por qué de lo que se está realizando y a tomar conciencia de la responsabilidad con un progreso que no lleve tan solo desarrollo técnico sino que vaya parejo a la mejora humana que, en nuestra opinión, habría de formar parte de la (auto) formación del profesional o del investigador en el campo de la educación especial y de la atención a personas con discapacidad intelectual.

No es la empresa de este trabajo describir minuciosamente cada progreso sino detenernos brevemente en aquellos que se consideran vitales en la historia de la atención y educación a las personas con discapacidad, en particular con discapacidad intelectual.

Para realizar este análisis nos fundamentamos en obras clásicas como la de Scheerenberger (1984), *Historia del retraso mental*, y la de Aguado (1995), *Historia de las deficiencias*. Asimismo consultaremos fuentes primarias recogidas en la compilación de *Textos para una historia de la educación especial* (López, 1995) y artículos u otras contribuciones que sean de interés.

Se supone que la discapacidad intelectual existe desde comienzos de la humanidad (González-Pérez, 2003). No podríamos entender las concepciones sobre discapacidad intelectual separadas de los rasgos principales de cada sociedad. Adoptaremos en esta breve revisión una postura parecida al *historicismo* del que hacía referencia el filósofo Dilthey (1833-1911). La relevancia de las características de la sociedad como referente para entender el trato a las personas con discapacidad la destaca Aguado (1995) en la introducción a la obra citada:

cada sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (contexto social), en función de los cuales se establece lo que es adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado (diferencia), unos encargados (expertos) que precisan la forma de distinguir (criterios de selección) a los sujetos



(diferentes), el calificativo con que se les ha de reconocer (terminología), la función que han de desempeñar en la sociedad (papel social) y el trato que se les ha de otorgar (tratamiento) (p. 20).

Siguiendo a Scheerenberger (1984) existen dos épocas diferenciadas atendiendo al concepto y estudio de la discapacidad intelectual:

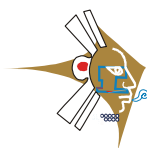
- Antes del siglo XIX: se considera la discapacidad intelectual como una variante de la demencia.
- A partir del siglo XIX: se diferencia la discapacidad intelectual de otras patologías y se avanza claramente en su intervención sanitaria, psicológica y educativa.

Atendiendo al criterio *actitudinal*, es decir centrado en las disposiciones que se tienen hacia las personas con discapacidad, Aguado (1995) identifica dos posturas (p. 26, adaptado):

- El enfoque o actitud pasiva, en el que se enmarca la *tradición demonológica*, que considera la deficiencia fruto de causas ajenas al hombre, por ejemplo, *del pecado*, castigo de los dioses, del demonio, etc., y por tanto, situación *incontrolada* e *inmodificable*, lo cual se traduce en rechazo, segregación, etc.
- El enfoque o actitud activa, en el que encaja la *tradición naturalista*, que aborda la deficiencia como enfermedad, fruto de causas naturales y/o biológicas y/o ambientales, y, por tanto, situación *modificable*, lo cual se traduce en prevención, tratamientos, integración, etc.

Estas dos posturas se han intercalado a lo largo de la historia, predominando en la antigüedad la pasiva y progresando hacia un enfoque más activo.

A continuación se presentan algunos rasgos habidos en la concepción de la discapacidad intelectual a lo largo de la historia atendiendo al criterio de Scheerenberger (1984), quien desarrolla su obra a través de las siguientes etapas históricas: a) tiempos históricos y protohistóricos; b) edad antigua; c) edad media; d) edad moderna; y e) edad contemporánea.



II. Tiempos históricos y protohistóricos

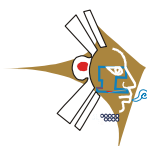
Dada la falta de documentos históricos, se infiere la realidad de la época a través del estudio antropológico de tribus primitivas -mejor llamadas no tecnológicas- de investigadores como Benedict, Malinowski o Levi Strauss (Medina, 2010).

El trato de las personas con discapacidad intelectual hasta la edad antigua (principio de los imperios mesopotámicos y egipcios) estaba marcado por la aniquilación o, en aquellos que manifestaban una discapacidad intelectual leve, por su requerimiento en trabajos como la recolección de frutos (Scheerenberger, 1984). El hombre primitivo se enfrentaba a la enfermedad asociada a discapacidad bien mediante el infanticidio o la puesta en marcha de algunos remedios en casos de discapacidades físicas (Aguado, 1995); remedios denominados por Laín (1988) como *medicina pretécnica* (combinación de técnicas basadas en la experiencia o en la magia). El animismo estaba fuertemente arraigado en las culturas prehistóricas, lo que haría considerar el mal, la enfermedad o la discapacidad causa de espíritus, dioses o fuerzas animadas (Scheerenberger, 1984).

Estas actitudes próximas a la aniquilación de aquel con características anormales se complementan con casos que manifiestan cuidados activos hacia discapacitados. En los años 50 del siglo XX se encontraron en el norte de Iraq restos de individuos de hace 45.000 años. En algunos de estos restos de personas de la tribu de Shanidar I se hallaron atrofas de omoplato, clavícula y húmero, amputación, ceguera y lesiones en el cráneo que habían ocurrido probablemente en vida, lo que implica un cierto cuidado hacia estas personas por parte de la tribu (Scheerenberger, 1984). Otro ejemplo viene documentado en el artículo publicado por Gracia y col. (2009), en el que describen una investigación reciente acerca de un cráneo encontrado en el yacimiento de Atapuerca (Burgos, España), demostrando que hace 530.000 años ya existía la craneosinostosis (malformación congénita del cráneo), y que la niña llegó a vivir hasta 10 años aproximadamente, lo que también manifiesta un cierto cuidado especial de la pequeña.

III. Edad Antigua (Desde los Imperios Asiáticos hasta el Siglo V D. C.)

En las culturas antiguas se desarrollan paralelamente actitudes pasivas vinculadas al animismo con las aportaciones de algunos pensadores, médicos, etc. que ponen un acento más humanista al trato de las personas con discapacidad.



En China Confucio (551-479 a. C.) destaca la responsabilidad moral, amabilidad y ayuda a los débiles (Aguado, 1995). En la antigua India también se producen posturas ambivalentes, desde la costumbre de tirar a los niños deformes al Ganges hasta las manifestaciones compasivas y de caridad de Buda (563-483 a. C.). Aguado (1995) denomina a estos pensadores, verdaderos adelantados a su tiempo y, quizás, en muchos otros aspectos al nuestro, *voces de la moderación*.

En las culturas mesopotámicas y persas (1700-560 a. C.) se diagnostica la enfermedad mental como castigos de Dios (Scheerenberger, 1984), y eran tratadas con una medicina mágico-religiosa. Surgen también en estas culturas algunas *voces de la moderación* como la del persa Zaratustra (siglo VI ó X a. C.).

En las excavaciones arqueológicas han resultado evidencias de que en la cultura egipcia existían todo tipo de discapacidades (Aguado, 1995). Scheerenberger (1984) destaca la sensibilidad de los egipcios en el trato con niños. Por otra parte, algunos papiros como el de Ebers explican recetas para tratar la anormalidad.

En la sociedad palestina los preceptos del Torá o Pentateuco se refieren a aspectos como la medicina, la higiene o la sanidad pública, lo que hace intuir una cierta sensibilidad legislativa hacia la discapacidad intelectual (Scheerenberger, 1984). De cualquier forma se mantiene y afirma la tradición *demonológica*, como se infiere en algunas citas de la Biblia.

En las culturas clásicas de Grecia y Roma, período que oscila entre el año 1.300 a. C. y el 476 d. C., se producen algunos fenómenos que es importante resaltar, como por ejemplo el reconocimiento por primera vez de la discapacidad intelectual (Aguado, 1995). La principal aportación de los griegos, especialmente de figuras como Hipócrates (460-370 a. C.), será la consideración de la enfermedad mental, en la que se incluía la discapacidad intelectual, como fenómeno natural (Aguado, 1995). Hipócrates atribuye la discapacidad intelectual al estancamiento de la bilis negra y por ende a causas totalmente naturales. Esta conceptualización de la discapacidad convive con tendencias agresivas de la sociedad, quizás por la poca relevancia de estos personajes en la época (Ullman y Krasner, 1975). En la actitud pasiva y violenta de la sociedad tenemos ejemplos como los infanticidios de débiles y anormales o el asesino en Esparta de los deformes tirándolos por el monte Taigeto. Estas prácticas, además, eran defendidas por intelectuales como Platón (428-347 a. C.) o Aristóteles (384-322 a. C.). Aristóteles, en su obra *Política* (1986) diría: “Sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado” (p. 282). Si a Hipócrates debemos el paso, al menos teórico, de una posición mágico-religiosa a



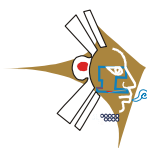
organicista, hay que considerar también las aportaciones de Alcmeón de Crotón (siglo VI a. C.), al ser el primero en relacionar lo mental con el cerebro (Scheerenberger, 1984). Pese a las costumbres violentas, las contribuciones de algunos personajes permiten concluir que los avances griegos hicieron mejorar la perspectiva de las personas con discapacidad (Portuondo, 2003).

En la república de Roma se siguen manteniendo tradiciones griegas como el infanticidio de niños deformes (Aguado, 1995). Esta costumbre se generaliza a partir del siglo I d. C. Con la llegada del cristianismo a Roma se reducirían estas prácticas. Entre los intelectuales romanos existen posturas diferenciadas y variables. Mientras Cicerón (106-43 a. C.) se preocupa por el trato de los enfermos mentales, Séneca (4 a. C.-65 d. C.) mostraría una gran aversión hacia los deficientes (Aguado, 1995). En los gobernantes de Roma cabe destacar las ayudas que algunos de ellos brindaban hacia las personas necesitadas como Vespasiano (9-79 d.C.), Nerva (30-98 d. C.) o Trajano (53-117 d. C.). Además, la antigua Roma hereda algunas concepciones griegas como el reconocimiento en la legislación de que el estado mental del acusado puede ser atenuante de la pena (Medina, 2010). Desde la medicina personajes como Asclepiades de Prusia (124-40 a. C.), Cornelio Celso (S. I d. C.), Galeno (129-199 d. C.) o Sorano de Éfeso (S. II d. C.) humanizarían su práctica hacia personas deficientes o con discapacidad. El trato recibido por las personas con discapacidad intelectual se veía influido, en todo caso, por factores como el linaje, la clase social y cultural o el grado de discapacidad intelectual (Scheerenberger, 1984). Como mantiene Arnáiz (2009) el trato recibido por las personas con discapacidad en Roma es muy variado y difícil de generalizar.

La mejoría se vería reforzada por la llegada de algunas de las denominadas *voces de la moderación* por Aguado (1995) con el *cristianismo primitivo*. Tal es el mensaje, por ejemplo, de Jesús o de los *padres de la iglesia*, quienes generalmente denuncian el infanticidio y la crueldad con los débiles.

IV. Edad Media (Del Siglo V al XV)

En la edad media europea se sobrepone la concepción demonológica de la discapacidad, favorecida por la actitud eclesiástica y la creación de instituciones como la inquisición (Aguado, 1995). El trato que reciben los deficientes es sumamente duro y cruel; solían ser despreciados y no considerados personas (García, Pérez y Berruezo, 2005), por lo que se les condenaba frecuentemente a la hoguera por brujería (Page, 1982). Se va abandonando, por



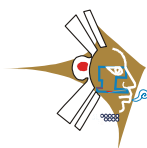
tanto, la actitud caritativa de los primeros cristianos hacia las personas en desventaja, que también prevalecía en los inicios del Islam con el profeta Mahoma, quien defendía un trato humanitario de los deficientes y enfermos mentales (Aguado, 1995).

La edad media fue, sin embargo, la época en la que se identifica y se va diferenciando la discapacidad intelectual de otras deficiencias o enfermedades, si bien se considera irrecuperable (Scheerenberger, 1984). El reconocimiento legal de la permanencia de la *idiocia* se reconoce en la ley de Eduardo I de Inglaterra, quien en la *King's act* declara que las propiedades de los *idiotas de nacimiento* pasan a formar parte del capital de la corona (Aguado, 1995). Los discapacitados eran además, en numerosas ocasiones, distracción para la realiza convirtiéndose incluso en sus bufones.

Como venía ocurriendo anteriormente, la mayoritaria actitud pasiva hacia la anormalidad convive con excepciones, generalmente médicos o filósofos, o con cuidados especiales y caritativos en sanatorios mentales como el de Fez (s. VII), Saint-Gall (850), Metz (1100) o el *Hospital Mansur* de El Cairo (s. XIII). Se pueden considerar estas instituciones antecedentes de los manicomios que se crearían en la edad moderna para la atención a esta población.

Sobre aquellos personajes adelantados, críticos y humanistas destacaremos algunos tanto en el mundo árabe como en el occidental:

- Avicena (980-1037): médico y filósofo persa que define distintos niveles de funcionamiento intelectual (Scheerenberger, 1984). Otros filósofos árabes como al-Fârâbî (870-950) compartirían con Avicena, por otra parte, que toda existencia en el mundo es necesaria, al considerar éste como el mejor de los mundos (Escobar, 2010).
- Maimónides (1135-1204): médico y filósofo cordobés que vincula la teoría de los humores con el funcionamiento intelectual. Reconoce un posible progreso en los flemáticos; se le considera precursor de la educación especial por estas aportaciones.
- Santo Tomás de Aquino (1225-1274): defendería tratos humanitarios hacia los discapacitados al mantener la imposibilidad de un alma enferma (Medina, 2010).
- Sir Anthony Fitzherbert (1470-1538): esboza en su *New Natura Brevium* lo que sería un test de inteligencia (Scheerenberger, 1984), dando criterios para la identificación de los *idiotas*.



Como conclusión, podemos denominar la edad media como una época oscura en el trato a las personas con discapacidad, si bien a finales de esta época va emergiendo la creación de instituciones manicomiales de cuidado (Medina, 2010), y se van poniendo algunos cimientos reformistas sobre el tratamiento hacia la discapacidad, sobre todo tras el movimiento renacentista.

V. Edad Moderna (Del Siglo XV al XIX)

La corriente humanista que emerge en el renacimiento influirá directamente en la denominada *primera revolución en salud mental* (Aguado, 1995), la cual estaría marcada por el paso del modelo demonológico al naturalista u organicista. Los avances en la medicina no implicaron, sin embargo, un progreso significativo en la investigación sobre la discapacidad intelectual (Scheerenberger, 1984).

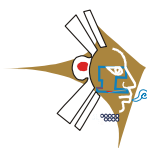
Uno de los fenómenos a destacar en los inicios de la edad moderna es la consolidación de las instituciones manicomiales como centros de atención y rehabilitación de los enfermos mentales (Pelechano, 1986):

El nacimiento de las instituciones manicomiales es un hecho a partir de este momento. La idea matriz era la de ofrecer un ambiente en el que las personas que sufrían alteraciones psicopatológicas pudiesen ser tratadas del mejor modo posible con el fin de facilitar su reinserción en el contexto familiar, laboral y social (p. 489).

Un ejemplo de estas instituciones es el Hospital de Santa María de los Santos Mártires Inocentes, creado en Valencia en el año 1409. Este progreso, caería en fuertes contradicciones al convertirse su propósito rehabilitador en lo que sería el llamado *gran encierro* de los siglos XVII Y XVIII (Aguado, 1995).

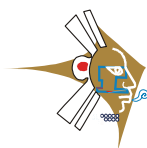
El avance, como decíamos anteriormente, es mayor en el campo de la medicina y en el estudio de otras discapacidades, si bien identificamos algunos personajes que realizan aportaciones significativas en el campo de la discapacidad intelectual:

- Paracelso (1493-1541): médico suizo que describe la relación entre el *cretinismo* y la discapacidad intelectual. Define distintas clases de discapacidad intelectual y la diferencia de la locura.
- Pedro Ponce de León (1520-1584): monje benedictino considerado uno de los primeros antecedentes de la educación especial al reconocer la educabilidad de los



discapacitados. Centra su obra y práctica en la atención a niños sordomudos, si bien su método pedagógico repercute en la evolución de la educación de niños con discapacidad intelectual (Aguado, 1995).

- Ambroise Paré (1510-1590): cirujano francés que, a pesar de mantenerse en el enfoque *demonológico* de la anormalidad, describe las causas de fenómenos asociados a la discapacidad intelectual como las *niñas bicéfalas*, los *niños-cabra* o el *hirsutismo femenino*.
- Félix Plater (1536-1614): antecedente en la graduación de la discapacidad intelectual, este médico suizo realiza también una de las primeras definiciones de la discapacidad intelectual.
- Francis Glisson (1597-1677): profesor inglés que en su obra *De Rachitide Sive Morbo Puenli* identifica el origen de la hidrocefalia, que sería completada posteriormente por Robert Whytt (1714-1766).
- Robert Pemell (?-1653): autor de un texto sobre pediatría en el que incluye enfermedades como la epilepsia, para cuya curación propone cuarenta y cinco tratamientos posibles.
- Franciscus Sylvius (1614-1672): anatomista cerebral que asocia la discapacidad intelectual a las convulsiones repetitivas –epilepsia.
- Walter Harris (1647-1732): pioneros en la prevención de la discapacidad intelectual, al destacar que el consumo de alcohol de la madre puede causar un debilitamiento posterior en la inteligencia del niño. Relaciona las anomalías del feto con la discapacidad intelectual.
- Wolfgang Hoefer (1614-1681): médico vienés que describe el *cretinismo*, como forma de discapacidad intelectual, y su relación con la alimentación y la educación.
- Phillippus Jacobus Duttel: publica en 1702 una obra monográfica sobre los defectos congénitos.
- Philippe Pinel (1745-1826): considerado el fundador de la psiquiatría en Francia, publica en 1801 su obra *Traité mèdico-philosophique sur l'aliénation mentale*, en la que describe la *demencia* y la *idiocia*. Reconoce como *idiocia* la anulación de las capacidades intelectuales. Además, identifica distintos grados de discapacidad



intelectual, contribuyendo así al reconocimiento de la discapacidad intelectual como entidad propia (Scheerenberger, 1984).

El avance en el ámbito de la discapacidad intelectual se afianzará entrado el siglo XVIII a raíz de progresos realizados en la medicina tales como la circulación de la sangre, la vacuna contra la viruela, el estudio del sistema nervioso y del cerebro, de la epilepsia y de la hidrocefalia (Scheerenberger, 1984).

La educación especial de personas con discapacidad intelectual se vería reforzada, por otra parte, por las aportaciones de pedagogos como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1852).

VI. Edad Contemporánea (Desde el Siglo XIX)

El siglo XIX está marcado por el progreso médico, manifestado por el desarrollo en el interés científico por describir, clasificar e identificar la discapacidad intelectual (Aguado, 1995):

- Dominique Esquirol (1772-1840): ejemplo ilustrativo de esta inquietud. En la obra *Enfermedades mentales: tratado de la locura* diferenciaría entre *demencia* (enfermedad mental) y *amencia*, dentro de la cual existirían dos niveles, la *imbecilidad* y la *idiocia*. Éste último sería el concepto atribuido a lo que hoy en día denominamos discapacidad intelectual (Aguado, 1995).
- Onésime Edouard Seguin (1812-1880): siguiendo a Scheerenberger (1984) se le puede considerar como la figura más versada en discapacidad intelectual de la primera mitad del siglo XIX. Seguin diferencia cuatro grados de discapacidad intelectual (Aguado, 1995): *idiocia* (discapacidad intelectual moderada, grave y profunda), *imbecilidad* (discapacidad intelectual leve), *debilidad mental* (retardo del desarrollo) y *simpleza* (retraso superficial).
- John Langdon Down (1826-1896): conocido por el síndrome que lleva su nombre, diferencia tres grupos etiológicos de la idiocia (Aguado, 1995): *congénita* (idiotas de origen hereditario), *accidental* (idiotas y débiles mentales de origen traumático, perinatal o infeccioso) y *del desarrollo* (débiles mentales por causas ambientales). Down destaca también por indicar el carácter universal de la discapacidad

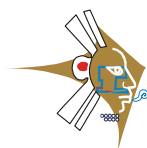


intelectual (Aguado, 1995), y por su interés en lo que en la actualidad denominamos atención temprana.

- William Wetherspoon Ireland (1832-1909): *On idiocy and imbecility* es el primer tratado sobre discapacidad intelectual según Scheerenberger (1984): “el primer tratado verdaderamente exhaustivo sobre la deficiencia mental que comprende materias como definición, etiología, incidencia, educación y legislación (p. 86). Al igual que Esquirol diferencia entre *idiocia* y *demencia*, y describe diez tipos de *idiocia* (discapacidad intelectual): idiocia genética, microcefálica, ecláptica, epiléptica, hidrocefálica, paralítica, cretinismo, traumática, inflamatoria e idiocia por privación. Además se anticipa a la corriente *comparativa y diferenciadora* que lideraría Binet años más tarde, recalando la necesidad de comparar a los discapacitados con personas sin retraso (Aguado, 1995).
- Désiré-Magloire Bournville (1840-1909): neurólogo francés que clasifica la discapacidad intelectual ateniéndose a criterios anatómicos.
- Duncan y Millard: publican en 1866 la obra *A manual for the classification, training, and education of the feeble-minded, imbecile, and idiotic*. La orientación del manual es, a diferencia de otras de la misma época, desde enfoques conductuales más que médicos o psiquiátricos.
- West (1868): autor de *Enfermedades neonatales*, obra en la que destaca la identificación temprana del niño con discapacidad intelectual.

En la segunda mitad del siglo XIX se avanzaría notablemente en la identificación de síndromes y enfermedades que cursan discapacidad intelectual (Scheerenberger, 1984): enfermedad de Von Recklinghausen (1863), síndrome de Laurence-Moon (1866), síndrome de Sturge-Weber (1879), enfermedad de Bournville-Pringle (1880), enfermedad de Tay-Sachs (1881), enfermedad de Gaucher (1882), síndrome de Pelizaeus-Merzbacher (1885) o enfermedad de Marfan (1896).

Surgen también asociaciones profesionales (Aguado, 1995), principalmente en Estados Unidos, como la *Association of Medical Superintendents of American Institutions for the Insane* en 1842, o la *Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotics and Feeble-minded Persons* en el año 1876, de la cual Seguin sería su primer presidente. De esta institución surgiría la revista *Journal of Psycho-Asthenics* en 1896, y más tarde el *American Journal*



of Mental Deficiency, actualmente denominada *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*.

En 1877 la *Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotics and Feeble-minded Persons*, en la actualidad la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), ofrece la primera definición de discapacidad intelectual (Aguado, 1995), en la que se categorizan tres categorías: *idiotia*, *imbecilidad* y *debilidad mental* (más tarde, en 1884, se añadiría un cuarto nivel correspondiente a la *imbecilidad moral*).

En relación a los tratamientos que las personas con discapacidad intelectual solían recibir, el siglo XIX es el inicio de la *era de las instituciones asistenciales* (Aguado, 1995). Los gobiernos van poco a poco responsabilizándose de la atención asistencial a los discapacitados, fundándose por ejemplo en 1852 el *Alwyn Institute* como institución de apoyo a personas con discapacidad intelectual en Estados Unidos, cuyos principios adoptaría en su creación la *Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotics and Feeble-minded Persons*. A la contribución de autores anteriormente señalados en los métodos de tratamiento, como Esquirol o Seguin, se añaden los de Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), conocido por ser el tutor del niño salvaje de Aveyron, Víctor. Al entender la discapacidad intelectual desde una perspectiva interaccionista, en la que el ambiente es concebido como un factor clave en el desarrollo del niño, Itard se esforzaría en educar a Víctor, quien había pasado los primeros años de su infancia sin tener contacto con la humanidad. Itard se basaba en teorías como la de Locke (1632-1704), quien anteriormente manifestaría la determinación del ambiente en el desarrollo del hombre (González-Pérez, 2003).

A pesar de estos progresos en la definición, identificación, clasificación, métodos pedagógicos y creación de instituciones asistenciales, el trato dispensado a las personas con discapacidad intelectual era todavía cruel y negativo (Aguado, 1995). El surgimiento de la obra de Charles Darwin, *El origen de las especies*, en 1859, convertiría a los discapacitados en el blanco del darwinismo (González-Pérez, 2003).

El final del siglo XIX marcará el inicio de la segunda revolución en salud mental, que llevaría a un cambio del modelo organicista al intrapsíquico fruto del nacimiento del psicoanálisis (Aguado, 1995). Estos cambios, junto a otros como el surgimiento del conductismo, afectarían la concepción y educación de las personas con discapacidad intelectual, que a principios de siglo se centraría principalmente en la evaluación de la

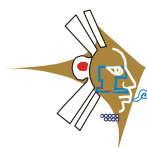


inteligencia y en la comparación entre individuos con y sin discapacidad. Esta línea surge de anteriores ideas, como la derivada de la teoría darwinista y que persigue el mejoramiento de la especie humana, o la necesidad recalcada por Ireland de comparar sujetos discapacitados con aquellos que no presentan ningún retraso. Las orientaciones en la concepción de la discapacidad intelectual discurren entre enfoques organicistas y sociales (Aguado, 1995). Las posturas organicistas se centran en afianzar la identificación de la discapacidad intelectual asociada a diversas formas clínicas (Scheerenberger, 1984): síndrome de Fröhllich o Babinski-Fröhllich (1900), Craneosinostosis de Corpeuter (1901), síndrome de Apert (1906), deficiencias o errores metabólicos (1909), patologías del desarrollo (1911), enfermedad de Wilson (1912), enfermedad de Crouzon (1912), enfermedad de Niemann-Pick (1914) o enfermedad de Krabbe (1916). En relación a la orientación social, se centraría en las deficiencias comportamentales, la entidad nosológica por los déficits de ejecución, la preocupación por la clasificación y las técnicas para desarrollar y consolidar aprendizajes concretos (Aguado, 1995).

La concepción de la discapacidad intelectual a principios de siglo XX (Aguado, 1995, p. 149) se centra en tres aspectos que, aun con diferencias, todavía hoy destacan en las definiciones actuales: a) presentación precoz; b) funcionamiento intelectual disminuido; y c) incapacidad para adaptarse a las exigencias de la sociedad.

Destacamos a continuación algunas personalidades relevantes en el campo de estudio que nos ocupa:

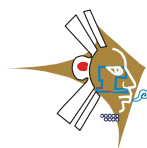
- Alfred Binet (1857-1911) y Theodore Simon (1873-1962): el propósito de la obra de Binet es discriminar a los alumnos incapaces de seguir con aprovechamiento, es decir los retrasados, deficientes o discapacitados (Aguado, 1995). En colaboración con Simon elabora la primera escala métrica de inteligencia, el *Binet-Simon*. Dicha escala sería posteriormente adaptada a la población norteamericana por Terman (1877-1956) publicando en 1916 el *Stanford-Binet*. El baremo de Terman es el más utilizado hasta la época (Scheerenberger, 1984).
- William Stern (1871-1938): en 1912 propone el cociente intelectual o CI como medida de la inteligencia, que favorece el diagnóstico de la discapacidad intelectual.
- Tredgold (1937): entiende la persona con discapacidad intelectual como aquella que es incapaz de llevar una vida adulta independiente. Divide la anormalidad intelectual en tres categorías: alteración mental, deterioro mental y desarrollo incompleto (Verdugo, 2005).



- Spitz, Mannoni y Castets: consideran la discapacidad intelectual fruto de un origen psicológico (Scheerenberger, 1984).
- Doll: define criterios para la definición de la discapacidad intelectual como la incompetencia social debida a la subnormalidad y el desarrollo estancado (Scheerenberger, 1984). Sería el autor de la famosa *Escala de Madurez Social de Vineland* basada en la conducta adaptativa.
- Pevner y Luria: continuaron las teorías de Piaget con alguna obra dedicada a la discapacidad intelectual como la de Luria (1963), *The mentally retarded child*. Definen la discapacidad intelectual como oligofrenia, enfermedad adquirida y no heredada (Scheerenberger, 1984).
- Leo Kanner: más conocido por sus aportaciones al descubrimiento del autismo, Kanner también estableció que la debilidad mental estaba asociada a la dependencia social (Scheerenberger, 1984).

La primera mitad del siglo XX viene marcada por las dos guerras mundiales que también tienen repercusión de las personas con discapacidad intelectual. Mientras que en la primera guerra mundial los alemanes rechazaban la inclusión de esta población en el ejército, los estadounidenses adoptan una postura contraria al sacar a los discapacitados intelectuales de los internados para integrarse en la contienda (Scheerenberger, 1984). El período entre guerras es concebido por unos (Kanner, 1964; Aguado, 1995) como una gran tregua en cuanto la atención y el avance científico en el campo de la discapacidad intelectual se refiere, mientras que otros (Scheerenberger, 1984) destacan de esta época que se producen cambios y nuevas ideas que marcarán lo que Scheerenberger denomina la *era del optimismo*. Durante la segunda guerra mundial en la Alemania nazi se persigue la discapacidad con la práctica de la eutanasia en un intento de mejorar la raza aria (Aguado, 1995), mientras que en el bando de los aliados se vuelve a requerir la participación de discapacitados. Siguiendo a Scheerenberger (1984), los individuos con discapacidad intelectual, en general, cumplen su papel sin mayores problemas, si bien terminada la guerra se les volvería a internar en centros de asistencia.

El movimiento rehabilitador posterior a la guerra, principalmente con discapacitados físicos, repercute de forma positiva en los individuos con discapacidad intelectual. Es un período de cierto optimismo en el que se producen importantes avances legales e institucionales. (Aguado, 1995). En 1961 la *American Association on Mental Deficiency*



(AAMD), en la publicación de Heber (1959/1961) da la siguiente definición de la discapacidad intelectual (citada en Aguado, 1995):

Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general inferior a la media que tiene su origen en el período de desarrollo y que va asociado a un menoscabo de la conducta adaptativa (p. 194).

La esencia de esta definición se seguirá en posteriores modificaciones (1973/1977/1983):

El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general inferior a la media que existe concurrentemente con déficits en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el período de desarrollo (Grossman, 1973, citado en Verdugo, 2005, p. 7).

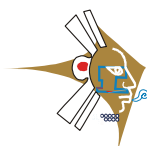
El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media (CI 70/75 o inferior) que resulta o va asociado con déficits concurrentes en la conducta adaptativa (definida como la calidad del funcionamiento diario afrontando las demandas ambientales), y que se manifiesta durante el período de desarrollo (Grossman, 1977, citado en Izuzquiza, 2000, p. 52).

Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente por debajo de la media que resulta de o está asociado con déficits concurrentes en la conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo (Grossman, 1983, citado en Aguado, 1995, p. 226).

El desarrollo legal y político culminará en la década de los sesenta del siglo XX en Estados Unidos con el *Panel on Mental Retardation* en 1961, que crearía diversas instituciones para la investigación en el campo de la discapacidad intelectual (Aguado, 1995).

También en países europeos como Gran Bretaña se producirán avances que se verán reflejados en libros como *Mental deficiency: the changing Outlook* (Clarke y Clarke, 1958/1965/1975). La discapacidad intelectual, fruto de estos progresos, dejará progresivamente de estudiarse desde la medicina y la psiquiatría para ser abordado desde enfoques multidisciplinares (Aguado, 1995).

El período de posguerra hasta la década de los sesenta es también una época de desarrollo de la educación especial, cuyo objetivo principal es la integración de los individuos con discapacidad intelectual en la sociedad (Aguado, 1995). En España es a partir de los años sesenta cuando se comienza a legislar sobre la educación especial de niños con discapacidad (González-Pérez, 2003). Comienza también en esta época, principalmente en Estados Unidos y en los países nórdicos de Europa, las discrepancias



sobre si escolarizar a los niños con discapacidad intelectual en centros de educación especial o centros ordinarios.

A partir de los años setenta, por tanto de la denominada tercera revolución en salud mental, se producirán según Aguado (1995) importantes progresos, entre los que destacar: a) acentuación de los *determinantes psicosociales y socioambientales*; b) *intervención sociocomunitaria, proliferación de centros de salud y movimiento preventivo*; y c) interés en lo relacionado con las discapacidades: conexión con las corrientes sociales y en salud; conexión entre las distintas discapacidades (p. 213, adaptado).

En la década de los setenta y de los ochenta surgirán modelos complejos e integradores multicausales de lo *biológico*, lo *psicológico* y lo *social* (Aguado, 1995); es decir, modelos *bio-psico-sociales*, que adoptan en la actualidad instituciones como la *Organización Mundial de la Salud* (OMS). Esta mirada compleja se verá influenciada por la teoría general de sistemas surgida en los años cincuenta (Bertalanffy, 1993).

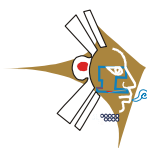
El movimiento que propugna la integración de las personas con discapacidad intelectual va acompañado del *principio de normalización*, cuyas consecuencias serán el proceso de desinstitucionalización progresiva y la generación de servicios de apoyo en las comunidades (Aguado, 1995). En esta línea se encuentran la *Declaración de los Derechos de las Personas Deficientes Mentales* de la ONU y la *Declaración de los Derechos de las Personas Disminuidas* en 1971.

Todas estas nuevas corrientes y principios de intervención llegan con retraso a España (Aguado, 1995). Citamos el artículo 49 de la Constitución de 1978:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Anteriormente se habían producido algunos avances en España, si bien menores o aislados, como por ejemplo la celebración en 1963 de las *I Jornadas de Estudio sobre los Subnormales* (González-Pérez, 2003).

En los años 80 cabe destacar la intensificación del *principio de normalización* (Aguado, 1995) y la recuperación en España al menos parcialmente de la distancia en relación a otros países europeos o norteamericanos.

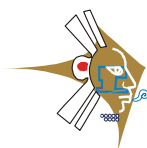


La pluralidad de términos asociados hará, por otra parte, que la OMS realice en 1980 la siguiente clasificación, publicada en castellano por el INSERSO (1983):

- *Deficiencia*: “Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica (p. 56). “Deficiencia hace referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa... las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano” (p. 40).
- *Discapacidad*: “Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (p. 58). “Las discapacidades reflejan las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo. Las discapacidades representan, por tanto, trastornos al nivel de la persona” (p. 40).
- *Minusvalía*: “Dentro de la experiencia de la salud, una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo, y factores sociales y culturales)” (p. 59). “Las minusvalías hacen referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades; así pues, las minusvalías reflejan una interacción y adaptación del individuo al entorno” (p. 41).

Esta aclaración terminológica ha permitido que años después de su publicación se variaran los términos utilizados, pasando en su caso de hablar de deficiencia mental o retraso mental a discapacidad intelectual.

En relación a la educación especial, en las últimas décadas se ha pasado de un modelo fundamentado en el principio de *integración* a basarse en la *inclusión*. Se considera la *Declaración de Salamanca* en 1994 de la UNESCO como el inicio de tal cambio de enfoque; sin embargo, en décadas anteriores surgiría en los países nórdicos y en los ideales de algunos pedagogos como Neill, quien en la década de los 60 manifestaba (Neill, 1963): “hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela” (p. 21).



VII. Conclusiones. Retos para el futuro

El planteamiento de una intervención basada en apoyos para mejorar la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002) de las personas con discapacidad intelectual requiere una educación acorde a la asunción propia de una vida de calidad (Verdugo, 2009) en la que la autodeterminación en la elección de un proyecto de vida personal se valore desde la educación más temprana.

En nuestra opinión, la inclusión es un medio para la formación. Por tanto, prevalece la última sobre la primera; es decir la calidad de vida y autorrealización personal. *Hacer* propia una vida requiere educación para saber elegir, desarrollar, transformar y cambiar el proyecto de vida personal. Evidentemente la inclusión educativa y socio-laboral de las personas con discapacidad intelectual parece un requisito primordial para su autorrealización, al ser personas en sociedad. Sin embargo, ha de prevalecer por principio la formación como meta en los educadores y profesionales de apoyo que ofrecen servicios a personas que tienen discapacidad intelectual.

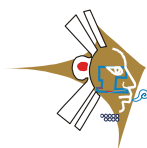
Entre los retos que en el futuro habrían de abordarse se encuentran: Primero, la plena inclusión educativa socio-laboral de las personas con discapacidad intelectual, ofreciendo tanto la sensibilización como los apoyos que sean necesarios. Incluimos en estas iniciativas aquellas que faciliten la inserción educativa de personas con discapacidad intelectual en entornos de educación superior y universitarios. Otro posible avance en el futuro puede ser la introducción de temas *radicales* o *perennes* (Agustín y Cortina, 2006) en la educación de personas con discapacidad intelectual (Rodríguez Herrero, 2011) por su relevancia para la formación. Por último, creemos que pasar de formar para la utilización de servicios de la comunidad a preparar para participar en los servicios que la comunidad ofrece, convirtiéndose aquellas personas que suelen recibir apoyos individuales que también pueden contribuir a la evolución de la comunidad y la sociedad, puede ser un importante avance en los próximos años.

Bibliografía

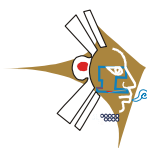
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Aristóteles (1986). *Política*. Madrid: Alianza.



- Arnáiz, J. M. (2009). *El judo como mediación generadora de bienestar y autoestima: caso biográfico-narrativo de las personas con discapacidad intelectual de Aspania-Burgos*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos.
- Bertalanffy, L. Von (1993). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clarke, A. M. y Clarke, A. D. B. (Eds.) (1958/1965/1974). *Mental deficiency: the changing outlook*. London: Methuen.
- Escobar, S. (2010). El concepto de sufrimiento en la filosofía islámica clásica. En González, M. (comp.), *Filosofía y dolor* (pp. 121-157). Madrid: Tecnos.
- García, J., Pérez, J. y Berrueto, P. (2005). *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Gracia, A., Arsuaga, J. L., Martínez, I., Lorenzo, C., Carretero, J. M., Bermúdez, J. M. y CARBONELL, E. (2009). Craniosynostosis in the Middle Pleistocene human Cranium 14 from the Sima de los Huesos, Atapuerca, Spain. *Proc. Natl. Acad. Sci. (PNAS) USA*.
- Heber, R. (1959/1961). *A manual on terminology and classification in mental retardation*. Monograph supplement to the *American Journal of Mental Deficiency*.
- Herrán, A. De la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.
- INSERSO (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías: Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: INSERSO. (Adaptación castellana, dirigida por el INSERSO, de *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of Classification relating to the Consequences of Disease*. Ginebra: WHO, 1980).
- Izuzquiza, D. (2000). *El ocio en las personas con síndrome de Down*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Kanner, L. (1964). *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Laín, P. (1988). *Historia de la medicina*. Barcelona: Salvat.



- López, M. (Comp.) (1995). *Textos para una historia de la educación especial*. Valencia: Universitat de València.
- Luria, A. R. (1963). *The mentally retarded child*. Nueva York: Pergamon Press.
- Medina, M. (2010). *Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual. Valoración y usos de la escala ABS-RC: 2*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos.
- Neill, A. S. (1963). *Maestros problema*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Page, J. (1982). *Manual de psicopatología*. Barcelona: Paidós.
- Pelechano, V. (1986). Salud mental, prevención e innovación social. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12 (34), pp. 485-505.
- Portuondo, M. (2003). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Salud Pública*, 4 (30).
- Rodríguez Herrero, P. (2011). Pedagogía de la muerte en adultos con discapacidad intelectual. Estudio previo y elaboración de un programa educativo. IV Seminario de Investigación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, 25 de enero.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: AAMR.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.
- Ullman, L. y Krasner, L. (1975). *A psychological approach to abnormal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prencite-Hall Inc.
- Verdugo, M. A. (coord.) (2005). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (4ªed.) Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, Mayo-Agosto, pp. 23-43.





Estilos de Aprendizaje en los alumnos de la UTRS

[REGRESAR](#)

*Autores**

L. E. Lucely Vera Chí

M. M. E. Jorge Daniel Cuevas Sosa

Resumen

El tema del aprendizaje es profundo, su análisis puede realizarse desde diversos contextos; uno de estos es el que se relaciona con los medios ante los cuales el alumno adquiere y agrega a su bagaje los conocimientos de una manera más fácil. En este proceso el docente juega un papel sumamente importante, pues es él quien elige la forma de hacer llegar la información al educando, dicha elección deberá estar fundamentada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; de no ser así se daría una ruptura en la esencia de estos procesos negando una educación para todos, que excluye a aquellos acorde a sus singularidades. La presente investigación se realizó con la finalidad de identificar, describir y explicar los estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de las carreras impartidas en la Universidad Tecnológica Regional del Sur. La investigación fue de tipo no experimental con un diseño transeccional descriptivo. Se aplicó el instrumento “Estilos de Aprendizaje de Rebeca Oxford”, en el período escolar de septiembre 2010. Se concluyó que el perfil de aprendizaje sobresaliente en los estudiantes universitarios es el auditivo. Se deberá considerar los Estilos de Enseñanza de los profesores.

Palabras clave: Aprendizaje, Estilos de aprendizaje, Enseñanza significativa.

Abstract

The theme of learning is deep, their analysis can be done from various contexts; one of these is related to the media to which the student acquires and adds to their background knowledge of an easier way. In this process the teacher plays an extremely important role, because he is the one who chooses the way of getting

* L. E. Lucely Vera Chí, Universidad Tecnológica Regional del Sur. Correo electrónico :luvechi@hotmail.com
M. M. E. Jorge Daniel Cuevas Sosa, Universidad Tecnológica Regional del Sur. correo electrónico:
jorge.cuevas@utregionaldelsur.edu.mx

information to the learner, that choice must be based on the process of teaching and learning; If not would be a break in the essence of these processes to be denied an education for all, which excludes those according to their singularities. This research was conducted in order to identify, describe and explain the learning styles of students enrolled in the first quarter of the careers given at the Universidad Tecnológica Regional del Sur. Research was of non-experimental type with a descriptive transectional design. The instrument "Styles of learning from Rebeca Oxford", was applied in the school term in September 2010. It was concluded that the profile of outstanding learning on college students is the auditory. The teaching styles of teachers should be considered.

Key words: Learning, Learning styles, Meaningful teaching.

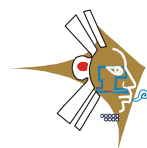
Introducción

Uno de los objetivos sectoriales de la educación en nuestro país plantea que la educación de calidad debe ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional.

Los aprendizajes que se suscitan en un aula a través de la educación formal, dependen de cómo el docente enseña y cómo aprenden los alumnos. No existen principios únicos sobre cómo enseñar y cómo aprender, los estilos de aprendizaje de los alumnos deben ser tomados en cuenta para alentar el deseo de reflexionar y analizar las formas de enseñanza de los docentes y para brindar una educación que contribuya a mejorar su calidad de vida.

Una enseñanza de calidad debe ofrecer una formación integral que equilibre el impulso en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (SEP 2007).

El que los alumnos adquieran conocimientos útiles y perdurables es el objetivo que se propone todo maestro, paradójicamente la realidad demuestra lo contrario pues es frecuente escuchar a los docentes quejarse de que sus alumnos no aprenden o lo hacen momentáneamente. Burgos (1988), afirmó que un elevado porcentaje de las conductas son aprendidas y que la forma cómo se aprende depende del adecuado ajuste de cada persona, es decir, de su estilo de aprendizaje.



Los estilos de aprendizaje de los alumnos deben ser tomados en cuenta para alentar el deseo de reflexionar y analizar las formas de la enseñanza de los docentes y para brindar a los alumnos una educación que contribuya a mejorar su calidad de vida.

La corriente del constructivismo sugiere que el estudiante logre un aprendizaje significativo al cumplir con las estrategias que se desarrollan con base en actividades dentro o fuera del salón de clases. Las estrategias de aprendizaje son diseñadas por los profesores y deben ser motivadoras y novedosas para los alumnos, para que logren buen impacto en ellos. Las estrategias de aprendizaje significativo son procedimientos que incluyen técnicas, operaciones o actividades que persiguen un propósito determinado. Consiste en un saber que se desarrolla sobre los propios procesos y productos de conocimientos, Leal (2003).

De la problemática anterior surgen las siguientes cuestiones: ¿Qué estilos tienen para aprender los alumnos que cursan estudios superiores?, ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos? y ¿Cómo aprenden en la realidad?

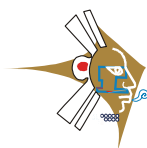
Planteamiento del Problema

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que predominan en los alumnos del primer cuatrimestre de las carreras de Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia, Contaduría, Procesos de Producción área Manufactura y Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos en la Universidad Tecnológica Regional del Sur, de Tekax, Yucatán?

Justificación del Estudio

La finalidad del estudio es conocer los estilos de aprendizaje que manifiestan los alumnos universitarios, lo cual permitirá a los docentes mejorar la planeación de sus clases para que con base en el conocimiento de estos, se tome en cuenta dichas maneras al momento de enseñar. Si el maestro conoce la forma en cómo aprenden sus alumnos, se le facilitará el proceso de enseñanza.

Otros beneficiados que proporciona la investigación se centra en los alumnos y en forma indirecta en sus familias, ya que si el maestro planea su enseñanza con base en la forma de cómo aprende el estudiante, es casi seguro que logre apropiarse de los contenidos



programáticos que se le enseña en el aula, y con ello se mejora el nivel de aprendizaje, se disminuye la baja académica por reprobación y se eleva el índice de aprovechamiento escolar cumpliendo con los objetivos esperados por los padres.

Objetivos del Estudio

Objetivo general

Identificar los estilos de aprendizaje que manifiestan los alumnos universitarios.

Objetivos específicos

Describir los estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de las carreras de Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia, Contaduría, Procesos de Producción área Manufactura y Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos en la Universidad Tecnológica Regional del Sur.

Explicar los estilos de aprendizaje favoritos más comunes utilizados por los alumnos de la Universidad para su aprendizaje.

Delimitaciones del Estudio

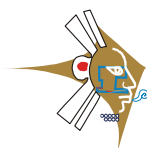
De población

Se trabajó con los alumnos del primer cuatrimestre de las carreras de Procesos de Producción área Manufactura, Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos, Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia y Contaduría pertenecientes a la cohorte 2009-2011 en la Universidad Tecnológica Regional del Sur ubicada en la ciudad de Tekax, Yucatán.

Se midieron las variables referentes a los estilos de aprendizaje de los alumnos, las cuales fueron estilo visual, estilo auditivo y estilo kinestésico.

Se utilizó una metodología cuantitativa, con un tipo de estudio descriptivo y un diseño no experimental.

La información se recopiló a través del cuestionario de Estilo de Aprendizaje de Rebecca L. Oxford.



Definición de términos

Conceptual

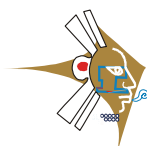
Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales (Lahoz, 2006).

El estilo visual es aquel en el cual los alumnos entienden mejor las órdenes si se les dice y les son mostradas. Miran atentamente a su interlocutor, siguen con los ojos a su maestro mientras se mueve, recuerdan mejor la información obtenida a través de una fuente visual, consideran detalles y son muy refinados en la presentación escrita de materiales. Su producción oral tiende a ser más limitada. Utilizan repertorios de palabras que evidencian su preferencia por la información que llega por un canal visual, Sternberg, (1997), citado por Marrero (2006).

El estilo auditivo es aquel donde predomina la acción de escuchar, charlar, murmurar; en él los alumnos son buenos contadores de historias, anécdotas y relatos. Son considerados estudiantes agradables y líderes de grupos. Retienen y reproducen mejor la información que reciben por la vía auditiva, por lo que pueden memorizar relativamente bien si repiten en voz alta el contenido del material de estudios. Utilizan verbalizaciones que evidencian su predilección por el canal auditivo (Prieto, 1997).

Los Kinestésicos tratarán de usar todos los sentidos en el salón de clases. Las oportunidades de aprendizaje como los laboratorios o los trabajos de campo son importantes para adquirir la nueva información. Si estudia historia, visita un museo o realiza una línea de tiempo donde trace los diferentes momentos históricos en el papel. La realización de notas puede ser irrelevante. Les gusta estar parados, caminando o moviéndose alrededor mientras estudian. Durante los exámenes los Kinestésicos recuerdan mejor el estudio personalizado. En otras palabras, cuando transforman el material de estudio en elementos propios como ejemplos, transferencias a cosas prácticas y reales, etc. Necesita crear sus propios ejemplos y crear nuevos materiales para que el aprendizaje sea



fácil y significativo. Además, puede platicar con sus compañeros para relacionar la información académica con sus conocimientos y experiencias pasadas (Amaya, 2003).

Operacional

Estilo de aprendizaje predominante

Conjunto de comportamientos manifestados en el aprendizaje en los cuales sobresale una forma particular de cognición característica del sujeto.

Antecedentes

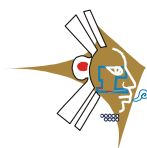
A continuación se aborda la sustentación teórica de las variables del problema de investigación acudiendo a la revisión de diversas fuentes estableciendo diferentes puntos de vista o teorías en forma crítica por distintos autores, se pretendió describir, analizar e interpretar el fenómeno estudiado.

Estilos de Aprendizaje

Las personas aprenden de diferente forma. Estas diferencias dependen de muchos aspectos: quiénes somos, dónde estamos, cómo nos visualizamos y qué nos demandan las personas, McCarthy, (1987), citado por Marrero (2006).

En estudios realizados por el Dr. Roger Sperry y asociados (1960), citado por Marrero (2006), encontraron que los dos hemisferios cerebrales procesan la información de manera diferente, el aprendizaje depende del balance de estos. Por lo tanto, la meta en educación debe ser ayudar a los estudiantes a desarrollar el uso de ambos hemisferios del cerebro y a desarrollar e integrar varios estilos de aprendizaje, se debe proveer experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes memorizar, interactuar, demostrar, practicar, preguntar, reflexionar, evaluar, crear, crecer, etc.

Marrero (2006), recalca que la idea no es enseñar exclusivamente en un estilo, sino todo lo contrario. Se debe exponer a los estudiantes a diferentes experiencias de aprendizaje. Para que ellos ganen confianza, muestren interés en aprender, desarrollen destrezas de razonamiento, análisis, solución de problemas y desarrollen otros estilos de



aprendizajes. Una buena experiencia de aprendizaje reta las capacidades del aprendiz, por lo tanto, se debe establecer un balance al propiciar maneras alternas para aprender.

La literatura señala que existe una brecha cuando los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes no corresponden. Esta situación puede provocar desinterés en el estudiante, pobre aprovechamiento académico y participativo, poca asistencia a clase, bajas e insatisfacción en general.

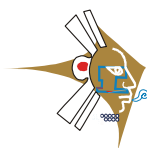
Esta información hace reflexionar que se debe estar más consciente sobre las diferencias entre los estilos de aprendizaje disponibles. Implica que el educador debe ser atento, flexible y receptivo a las necesidades del aprendiz. El balance entre ambos aspectos estimula la colaboración y la participación del aprendiz en el proceso de enseñanza - aprendizaje, haciendo que sea más significativo y efectivo. (Marrero, 2006).

¿Qué son los Estilos de Aprendizaje?

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cuando quiere aprender algo cada quien utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que se quiere aprender, cada quien tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras, constituyen los estilos de aprendizaje. Que no todos aprenden igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad.

Amaya, (2003), menciona que los estudiantes con estilos visuales aprenderán mejor si ven el material y lo describen en forma gráfica; los estudiantes con estilo auditivo, si escuchan y / o graban las exposiciones; los Kinestésicos tienen que incorporar todo su cuerpo y sentidos para adquirir mejor el aprendizaje; los del estilo lingüístico necesitan leer y escribir para lograr un aprendizaje significativo. ¿Pero cómo capitalizar el estilo de aprendizaje?

Los Visuales deben concentrarse en subrayar o marcar con algún color lo importante de una lectura para que sea visualizado fácilmente; usan símbolos, dibujos y gráficas para adquirir mejor la información. El estudiante Visual construye imágenes a partir de la lectura de un texto, durante los exámenes, éste recordará mejor imágenes, íconos o dibujos de las notas o de los libros que pudo crear. Debe representar la exposición



del maestro, tomar nota, realizar un mapa conceptual antes de comenzar a redactar tanto las preguntas de ensayo como su desarrollo facilitará su organización.

Los alumnos Auditivos aprenderán mejor en las representaciones orales y en las discusiones, oyendo las aportaciones del maestro y de sus compañeros. Graba la exposición del maestro para que, posteriormente, pueda completar sus apuntes. Este estilo también beneficia el trabajar en pequeños grupos de estudio. Utiliza la vocalización para leer o estudiar. El escuchar facilitará su comprensión y memorización.

Los estudiantes lingüísticos aprenderán mejor al redactar y leer la información escrita. Identifica las palabras clave del texto y usa el diccionario para mejorar la comprensión lectora. Cuando estudia para un examen lee y vuelve a leer la información escrita del material de estudios. Para elaborar las preguntas de ensayo primero define su postura o tesis y luego realiza un esquema para contestarlas.

Los Kinestésicos tratarán de usar todos los sentidos en el salón de clases. Las oportunidades de aprendizaje como los laboratorios o los trabajos de campo son importantes para adquirir la nueva información. Si estudia historia, visita un museo o realiza una línea de tiempo donde trace los diferentes momentos históricos en el papel. La realización de notas puede ser irrelevante. Les gusta estar parados, caminando o moviéndose alrededor mientras estudian. Durante los exámenes los Kinestésicos recuerdan mejor el estudio personalizado. En otras palabras, cuando transforman el material de estudio en elementos propios como ejemplos, transferencias a cosas prácticas y reales, etc. Necesita crear sus propios ejemplos y crear nuevos materiales para que el aprendizaje sea fácil y significativo. Además, puede platicar con sus compañeros para relacionar la información académica con sus conocimientos y experiencias pasadas.

En general, cada uno de los estilos de aprendizaje tiene sus fuerzas y debilidades. No pueden decir que un estilo es mejor que otro. Sería muy pobre que el alumno sólo adoptara un estilo de aprendizaje. La riqueza está en la versatilidad de estilos que puede utilizar. La combinación de dos o más estilos proporciona la integración del aprendizaje en diferentes perspectivas, no participa solamente un órgano sensorial sino en conjunto de ellos: vista, oído, movimiento y lenguaje comprensivo (Amaya, 2003).



Clasificaciones de los Estilos de Aprendizaje

La literatura reconoce los trabajos realizados sobre este tema por varios teorizantes como: Mumford E. Honey, Rose, Felder, and Silverman L.K., Howard Gardner, Bernice McCarthy, y otros citados por Marrero (2006). Si bien es cierto que cada teorizante describe los estilos de aprendizaje de forma diferente, existen puntos convergentes y similitudes entre las características del aprendiz de acuerdo con los estilos de aprendizaje de preferencia, tal es el caso del modelo propuesto por el Dr. David Kolb (1984) citado por Marrero (2006) quien indica que estos modos de aprender se pueden combinar creando los estilos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador.

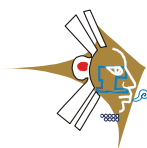
Alonso, (2002), ofrece un análisis de los indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Desde su punto de vista, una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe, (1988): los estilos de aprendizaje son los rasgos cognoscitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Estrategias de Aprendizaje

Son instrumentos, recursos, herramientas de la actividad intelectual, de utilidad considerable para aprender. Secuencias integradas de procedimientos escogidos con un determinado propósito.

La línea correspondiente a las estrategias de aprendizaje, ha sido designada, atinadamente por J. I. Pozo (1999), como "el tema estrella de la psicopedagogía actual"(citado por Moreno, 2001.)

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar este término, sin embargo; una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos: son procedimientos o secuencias de acciones. Son actividades conscientes y voluntarias, pueden incluir varias técnicas u operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos, son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente, pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).



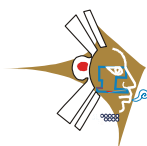
Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas. De lo anterior y en forma general, las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998). En definitiva, son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje (Pozo y Postigo, 1993, citados por Moreno, 2001).

La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente. La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje. Son ejecutadas no por el agente instruccional sino por el aprendiz, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje. (Moreno, 2001).

Clasificaciones de las Estrategias de Aprendizaje

Díaz Barriga (2006), afirma que intentar una clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil, dado que los diferentes autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques. Pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorece (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc.

Las estrategias de recirculación de la información que se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que los niños en edad preescolar son capaces de utilizarla cuando se requiere). Dichas estrategias se ponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim o “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso (acompañada en su forma más compleja con técnica para apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en



la memoria de trabajo a largo plazo. Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen escasa significancia lógica, o cuando tienen poca significancia psicológica para el aprendiz; de hecho puede decirse que son las estrategias básicas para el logro de aprendizaje repetitivo o memorístico.

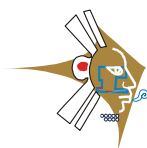
Las estrategias de la elaboración supone básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre la elaboración visual y verbal – semántica. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticado de la información que se ha de aprender, porque atiende de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información permiten una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando las relaciones posibles entre sus distintas partes y/ las relaciones de la información que sea de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz.

Tanto en las estrategias de elaboración como en las de organización, la idea fundamental no es reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido; esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información. Esta mayor implicación cognitiva y (afectiva) del aprendiz, a su vez permite una retención mayor que la producida por las estrategias de circulación antes comentadas. Es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significancia lógica y psicológica.

Alonso, (1991 y 1997), (citado por Díaz Barriga; 2006) también ha propuesto una clasificación de las estrategias con base en el tipo de información sobre la naturaleza de la información que se ha de aprender y que puede ser de mucha utilidad para el docente que pretenda inducirlos en sus alumnos.

En la clasificación propuesta por Alonso, (1997) que sigue una aproximación inversa a la anterior, ya que las estrategias son clasificadas según el tipo de contenido declarativos para los que resultan de mayor afectividad.



Para el caso del aprendizaje de información conceptual, también se ha demostrado que algunas estrategias tienen gran efectividad cuando son utilizadas de forma correcta. (Díaz Barriga, 2006).

Relación entre Estilos de Aprendizaje

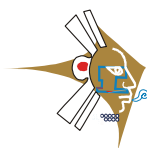
El estilo consiste en la consolidación de estrategias alternativas que le permiten al sujeto opcionalmente aplicarlas de acuerdo con las exigencias de cada contexto (Batenson, referido por A. Gayle y S. Guerra, 2001, pág. 3).

El estilo de aprendizaje es la disposición por parte del alumno para adoptar determinada estrategia cuando se enfrenta a un conjunto de actividades o a la solución de un problema (Myers-Myers, Gregorc, Canfield y Canfield; referidos por R. M. Hervás, en M. D. Prieto, 1997, págs. 99-100)).

El estilo de aprendizaje determina: la tendencia del alumno a seleccionar y utilizar determinadas estrategias para aprender, la preferencia de ciertas estrategias respecto a otras y el modo de operar con las estrategias por el aprendiz.

Una enseñanza que tome en consideración las características de los alumnos (personalizada, diferenciada, individualizada), debe considerar como variable relevante el estilo intelectual de profesores y alumnos. Así: "La adaptación de los estilos y métodos instruccionales a las características cognitivas de los estudiantes conlleva una atención a la diversidad que se supone afecta al proceso enseñanza-aprendizaje del alumno y que se manifiesta tanto en su satisfacción con el tipo de enseñanza que recibe como con los logros conseguidos" (R. M. Hervás, en M. D. Prieto, 1997, pág. 99).

Así, la instrucción idónea para un estilo de aprendizaje, no lo es tanto para el otro. Esto constituye un reto para los profesores, en cuanto a la capacitación que se requería para un desempeño profesional óptimo. Valdría la pena preguntarse por qué, si todos conocen del protagonismo estudiantil, la importancia de la postura activa del sujeto cognoscente para el aprendizaje, los docentes en muchos casos siguen centrados en llevar la voz cantante en el proceso pedagógico, en dirigirlo todo, en monologar. ¿No será que las personas que escogen el magisterio tienen determinados estilos, que les gusta mucho oírse, que son un poco autoritarios y limitan el espacio y la creación del alumnado? Sería interesante reflexionar al respecto.



Si un alumno es consciente de su propio estilo, esto hace que pueda tratar de mejorar o intentar optimizar aquellos estilos en los que su preferencia es baja (sobre la base de que la estabilidad de los estilos no significa la imposibilidad de cambio. Los estilos se pueden aprender y cambiar, en dependencia de las condiciones ambientales en que se desenvuelve la actividad de cada sujeto, particularmente las situaciones educativas.

Es tarea del profesor ayudar a que los alumnos tengan en cuenta las disposiciones individuales hacia el aprendizaje que diagnostican los estilos y desarrollen sus puntos fuertes y superen los débiles. (Moreno, 2001).

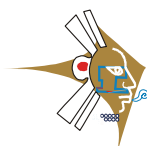
Burgos (1988), afirma que un alto porcentaje de las conductas son aprendidas y que la forma como se aprende depende del estilo de aprendizaje de cada quien. Muchos de los aprendizajes se realizan en el aula por medio de la educación formal, por lo que tanto la cantidad como la calidad de éstos, dependerá de cómo el maestro enseñe y de cómo los alumnos aprendan. Sin embargo, menciona que no existen principios únicos sobre cómo enseñar y cómo aprender, sino que se hace necesaria la investigación que permita confrontar procedimientos diferentes y sugiera estrategias eficientes tanto para enseñar, como para aprender. Leal (2003), menciona que las estrategias de aprendizaje son diseñadas por los propios profesores y deben ser motivantes y novedosas para los alumnos, para que éstas logren causar un buen impacto en ellos, también afirmó lo siguiente:

“Las estrategias de aprendizaje significativo son procedimientos que incluyen técnicas, operaciones o actividades que persiguen un propósito determinado. Consiste en ése saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimientos”.

El interés de los alumnos y sus resultados en su aprendizaje están ligados en gran medida a las estrategias de aprendizaje que el profesor desarrolle en el salón de clases y en las actividades que los estudiantes realizan. El constructivismo es una corriente que requiere el uso y dominio de las estrategias adecuadas para que el aprendizaje sea significativo. Los juegos son estrategias de aprendizaje que se sugieren para su utilización en el aula, si lo que se desea es que el alumno alcance el aprendizaje significativo, de una forma más dinámica y participativa para los alumnos.

Los materiales y métodos

A continuación se presenta el tipo y diseño del estudio, la población y muestra, así como el procedimiento para la obtención de los datos dentro del enfoque cuantitativo.



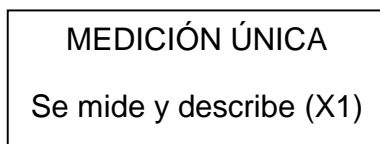
Tipo de Estudio

El estudio utilizado en la investigación fue descriptivo, como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2004) ya que el objetivo fue conocer cuáles son los estilos de aprendizaje que predominan en alumnos del primer cuatrimestre de las carreras de Procesos de Producción área Manufactura, Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos, Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia y Contaduría, inscritos durante el curso escolar 2009-2011 en la Universidad Tecnológica Regional del Sur ubicada en la ciudad de Tekax, Yucatán.

Diseño del Estudio

La investigación fue de tipo no experimental, puesto que no existió manipulación deliberada de variables, dentro de los estudios no experimentales se eligió el diseño transeccional descriptivo, caracterizado por la recopilación de información en un tiempo y momento único, (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

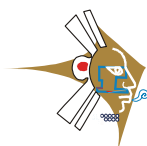
El esquema del diseño quedó de la siguiente manera:



Población

La población estuvo conformada por los 262 alumnos del primer cuatrimestre de las cuatro carreras (Procesos de Producción área Manufactura, Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos, Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia y Contaduría) que se imparten en la Universidad Tecnológica Regional del Sur ubicada en la ciudad de Tekax, Yucatán inscritos durante el curso escolar 2009-2011 (véase Tabla 1).

Los grupos son heterogéneos, pues están compuestos por alumnos de distintos niveles socioeconómicos, las edades de los alumnos oscilaron entre 18 y 20 años,



provenientes de los municipios del sur del Estado y de los estados de Campeche y Quintana Roo.

Tabla 1
Población incluida en el estudio.

CARRERA		GRUPO				Total
		A	B	C	D	
	TIC'S ÁREA SISTEMAS INFORMÁTICOS	26	26	25	0	77
	PROCESOS DE PRODUCCIÓN ÁREA MANUFACTURA	20	21	0	0	41
	CONTADURÍA	20	19	0	0	39
	DESARROLLO DE NEGOCIOS ÁREA MERCADOTECNIA	26	27	28	24	105
Total		92	93	53	24	262

Fuente: Servicios escolares UTR del Sur, (2009).

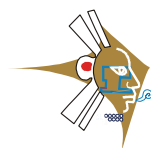
La gran mayoría de los alumnos pertenecen a la clase media alta y media baja, algunos provenientes de hogares con familias numerosas en donde es común que uno o ambos padres realicen el oficio de tricicleteros o actividad agrícola, con una baja remuneración económica y una preparación académica baja, asimismo hay alumnos con padres de familia que poseen una preparación profesional.

Muestra

Por las necesidades de la investigación, la población y muestra de la investigación serán las mismas.

Instrumento

Para recopilar la información en relación a la variable en estudio se utilizó el cuestionario de Estilo de Aprendizaje de Rebecca L. Oxford.



El instrumento está integrado por 30 ítems divididos en tres indicadores: estilo auditivo, estilo visual y estilo Kinestésico. Los ítems se redactaron en Escala Tipo Likert, utilizando la siguiente codificación: 0 = Nunca, 1 = Algunas veces, 2 = Muy a menudo y 3 = Siempre, (véase anexo).

La confiabilidad de los instrumentos se obtuvo por medio del método de las mitades partidas, que consistió en dividir los ítems de los instrumentos en dos partes (pares e impares) y obtener los valores por medio de la *r* de Pearson, cuyo valor obtenido en ambos instrumentos fue de 0.98, por lo tanto los instrumentos son confiables.

En cuanto a la validez de criterio, se solicitó la revisión de los instrumentos a la Mtra. Catalina Ic Yam, quien posee el grado en Psicología, y quien por oficio señaló que los instrumentos cumplen con los requisitos necesarios para ser usados en la presente investigación.

Procedimiento para la Obtención de los Datos

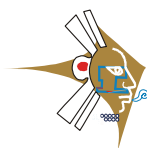
El proceso de investigación se inició con la elección de la problemática y el establecimiento de una pregunta de investigación, a partir de ahí se realizó una revisión y análisis de las principales aportaciones realizadas por los autores en referencia al tema objeto de estudio, con la finalidad de construir el marco teórico.

Se seleccionó el tipo y diseño del estudio, y se administró el instrumento de medición para obtener la información necesaria acerca de las variables.

Para la administración del instrumento se solicitó el apoyo de todos los tutores de los grupos que integraron la muestra. La información sobre las variables se recopiló con los alumnos del primer cuatrimestre, en la propia Universidad, durante la hora de tutoría grupal.

Procedimiento para el Análisis de Datos

Con los datos obtenidos en la medición de cada una de las variables en estudio, se utilizó el programa estadístico denominado SPSS para el análisis de los datos y para ello se elaboraron tablas para una mejor visualización de la información encontrada.



Por ser una investigación descriptiva, se interpretaron los datos con base en las frecuencias absolutas y relativas obtenidas de los instrumentos de medición, dicha información se presenta en el siguiente capítulo.

El análisis se realizó primeramente a nivel de población para luego realizar una comparación general entre carreras finalizando con una de grupo por grupo.

Resultados

El Estilo de Aprendizaje es definido por Woolfolk (1996) como la combinación de las características cognoscitivas, afectivas y la conducta psicológica que permiten al individuo adquirir conocimientos y desarrollar habilidades; es decir, la forma de estructurar los contenidos de aprendizaje y representarlos de manera visual, auditivo y kinestésico.

El instrumento aplicado para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de las carreras que se imparten en la Universidad Tecnológica Regional del Sur es el denominado “Estilos de Aprendizaje de Rebeca Oxford”. Los resultados encontrados fueron analizados mediante el programa para estadísticos SPSS y son los siguientes:

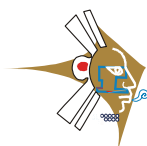
Tabla 2
Población

N	Validos	262
	Perdidos	0

Como puede observarse el número de instrumentos capturados es de 262 que corresponden a la totalidad del universo considerado. Todos los ítems fueron respondidos adecuadamente por lo que no existen valores perdidos.

Tabla 3
Estilo predominante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Validos	Visual	74	28.2	28.2	28.2
	Auditivo	79	30.2	30.2	58.4
	Kinestésico	39	14.9	14.9	73.3
	Visual-Auditivo	19	7.3	7.3	80.5
	Visual-Kinestésico	29	11.1	11.1	91.6

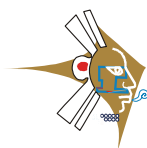


Auditivo- Kinestésico	20	7.6	7.6	99.2
Auditivo-Visual- Kinestésico	2	.8	.8	100.0
Total	262	100.0	100.0	

Con los datos procesados de todas las carreras que se imparten en la Universidad Tecnológica Regional del Sur, se observa un predominio de los estilos Auditivo y Visual con frecuencias de 79 y 74 respectivamente, posteriormente los Kinestésicos con 39, observándose que el resto de las frecuencias se distribuyen entre los estilos combinados Visual-Kinestésico, Auditivo-Kinestésico, Visual-Auditivo y Auditivo-Visual-Kinestésico; siendo este último el de menor frecuencia (2).

Tabla 4
Estilo predominante por carrera

			Estilo Predominante						
CARRERA			V	A	K	V-A	V-K	A-K	A-V-K
TIC'S ÁREA SISTEMAS INFORMÁTICOS	GRUPO	A	8	7	4	2	2	3	
		B	7	13	1	1	3	1	
		C	6	9	5	2	1	2	
	Total		21	29	10	5	6	6	
PROCESOS DE PRODUCCIÓN ÁREA MANU.	GRUPO	A	5	5	3	2	4	1	
		B	4	4	6	2	2	3	
	Total		9	9	9	4	6	4	
CONTADURÍA	GRUPO	A	4	9	1	0	4	2	
		B	4	8	0	2	3	2	
	Total		8	17	1	2	7	4	
DESARROLLO DE NEGOCIOS ÁREA MKT	GRUPO	A	14	2	5	3	1	0	1
		B	3	9	8	1	2	4	0
		C	7	12	5	1	2	1	0
		D	12	1	1	3	5	1	1
	Total		36	24	19	8	10	6	2



En la tabla anterior se observa el comparativo de los estilos de aprendizaje distribuidos por carreras y grupos. Se puede destacar que el estilo predominante de la carrera de TIC's área Sistemas Informáticos es el Auditivo, para la carrera de Procesos de Producción área Manufactura los estilos Visual, Auditivo y Kinestésico presentaron la misma predominancia; en Contaduría, Auditivo y por último para Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia sobresale el estilo Visual.

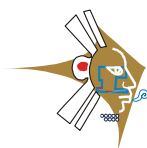
Tabla 5
Estilo predominante en la carrera TIC's área Sistemas Informáticos

			Estilo Predominante TIC's área Sistemas Informáticos						Total
			V	A	K	V-A	V-K	A-K	
GRUPO	A	% en GRUPO	30.8%	26.9%	15.4%	7.7%	7.7%	11.5%	100.0%
		% en Estilo Predominante	38.1%	24.1%	40.0%	40.0%	33.3%	50.0%	33.8%
	B	% en GRUPO	26.9%	50.0%	3.8%	3.8%	11.5%	3.8%	100.0%
		% en Estilo Predominante	33.3%	44.8%	10.0%	20.0%	50.0%	16.7%	33.8%
	C	% en GRUPO	24.0%	36.0%	20.0%	8.0%	4.0%	8.0%	100.0%
		% en Estilo Predominante	28.6%	31.0%	50.0%	40.0%	16.7%	33.3%	32.5%
Total	% en GRUPO		27.3%	37.7%	13.0%	6.5%	7.8%	7.8%	100.0%
	% en Estilo Predominante		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Los resultados que corresponden a la carrera de TIC's área Sistemas Informáticos muestran que no existe una marcada diferencia de los estilos visual y auditivo, siendo los grupos A y B los que contribuyen al predominio del estilo Auditivo.

Tabla 6
Estilo predominante en la carrera Procesos de Producción área Manufactura

			Estilo Predominante Procesos de Producción área Manufactura						Total
			V	A	K	V-A	V-K	A-K	
GRUPO	A	% en GRUPO	25.0%	25.0%	15.0%	10.0%	20.0%	5.0%	100.0%
		% en Estilo Predominante	55.6%	55.6%	33.3%	50.0%	66.7%	25.0%	48.8%
	B	% en GRUPO	19.0%	19.0%	28.6%	9.5%	9.5%	14.3%	100.0%
		% en Estilo Predominante	44.4%	44.4%	66.7%	50.0%	33.3%	75.0%	51.2%
Total	% en GRUPO		22.0%	22.0%	22.0%	9.8%	14.6%	9.8%	100.0%
	% en Estilo Predominante		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



Con relación a los resultados de la carrera de Procesos de Producción área Manufactura, se puede observar una distribución equitativa entre los 3 estilos básicos; sin embargo, los datos del estilo V-K predominan entre los estilos secundarios, lo que permite concluir que los estilos predominantes en esta carrera, son el Visual y el Kinestésico.

Tabla 7
Estilo predominante en la carrera de Contaduría

			Estilo Predominante Contaduría							Total
			V	A	K	V-A	V-K	A-K	A-V-K	
GRUPO	A	% en GRUPO	20.0%	45.0%	5.0%	.0%	20.0%	10.0%		100.0%
		% en Estilo Predominante	50.0%	52.9%	100.0%	.0%	57.1%	50.0%		51.3%
	B	% of Total	10.3%	23.1%	2.6%	.0%	10.3%	5.1%		51.3%
		% en GRUPO	21.1%	42.1%	.0%	10.5%	15.8%	10.5%		100.0%
Total		% en Estilo Predominante	50.0%	47.1%	.0%	100.0%	42.9%	50.0%		48.7%
		% en GRUPO	20.5%	43.6%	2.6%	5.1%	17.9%	10.3%		100.0%
		% en Estilo Predominante	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%

La carrera de Contaduría presenta resultados en los que se muestra la marcada tendencia del estilo Auditivo, alcanzando el 43.6% del total, seguidos por los estilos Visual y Visual-Kinestésico con el 20.5% y 17.9% respectivamente. Cabe destacar que en esta carrera se observa un casi nulo estilo Kinestésico (2.6%).

En la Tabla 8 se observa que aunque los resultados obtenidos de la carrera de Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia predominan en el estilo Visual, se notan marcadas diferencias entre los estilos de los grupos que conforman la carrera. En el grupo A existe un predominio Visual seguido del Kinestésico, en el grupo B es el Auditivo y el Kinestésico, para el grupo C son el Auditivo y Visual, mientras que para el grupo D lo son el Visual y el Visual-Kinestésico.

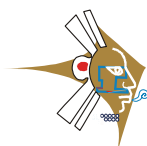


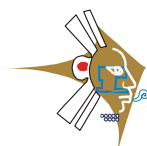
Tabla 8
Estilo predominante en la carrera Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia

			Estilo Predominante Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia							Total
			V	A	K	V-A	V-K	A-K	A-V-K	
GRUPO	A	% en GRUPO	53.8%	7.7%	19.2%	11.5%	3.8%	.0%	3.8%	100.0%
		% en Estilo Predominante	38.9%	8.3%	26.3%	37.5%	10.0%	.0%	50.0%	24.8%
	B	% en GRUPO	11.1%	33.3%	29.6%	3.7%	7.4%	14.8%	.0%	100.0%
		% en Estilo Predominante	8.3%	37.5%	42.1%	12.5%	20.0%	66.7%	.0%	25.7%
	C	% en GRUPO	25.0%	42.9%	17.9%	3.6%	7.1%	3.6%	.0%	100.0%
		% en Estilo Predominante	19.4%	50.0%	26.3%	12.5%	20.0%	16.7%	.0%	26.7%
	D	% en GRUPO	50.0%	4.2%	4.2%	12.5%	20.8%	4.2%	4.2%	100.0%
		% en Estilo Predominante	33.3%	4.2%	5.3%	37.5%	50.0%	16.7%	50.0%	22.9%
Total		% en GRUPO	34.3%	22.9%	18.1%	7.6%	9.5%	5.7%	1.9%	100.0%
		% en Estilo Predominante	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Discusión

La forma como recibimos, seleccionamos y aprendemos la información está precedido por la manera de cómo es recibida ésta por nuestros sentidos, el conocer la manera en la que los educandos lo hacen facilitan la labor docente y permiten un aprendizaje significativo, tal como han sido los planteamientos realizados por Burgos (1998); Leal (2006); Kolb (1984) quien presenta cuatro modos de procesar una información; Marrero (2006) cita a Sperry y Asociados (1960) y a Mc Carthy (1987), quienes coinciden en que el cerebro procesa la información de manera diferente y que el docente debe ayudar a los alumnos a utilizar ambos hemisferios cerebrales para desarrollar e integrar varios estilos de aprendizaje. Amaya (2003) y Alonso (2002), expresaron la existencia de tres estilos de aprendizaje: el Auditivo, Visual y Kinestésico por lo que el docente tiene la tarea de capitalizar dichos estilos de manera tal que logren la versatilidad de los mismos.

Considerando estos planteamientos y los resultados obtenidos en este estudio, el docente debe conocer y saber cómo guiar la clase acorde a los estilos de aprendizaje de los alumnos y diseñar estrategias de enseñanza en la que se haga uso de esos estilos sin menospreciar ninguno de ellos.



Conclusiones

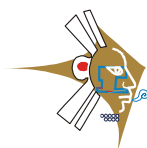
Este estudio ha logrado los objetivos propuestos de identificar, describir y explicar los estilos de aprendizaje de los alumnos del primer cuatrimestre que cursan la carrera de Procesos de Producción área Manufactura, Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia, Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos y Contaduría que se imparten en la Universidad Tecnológica Regional del Sur, ubicada en la Ciudad de Tekax, Yucatán, resultando poseer un estilo de aprendizaje predominante catalogado como Auditivo, sin embargo, no ha sido un estilo puro, ya que de los estilos Visual y Kinestésico, el primero muestra una marcada diferencia con relación al último, por tanto, los docentes deberán considerar estos resultados para el diseño y la planeación de sus actividades en el aula.

Cabe destacar que el estilo de aprendizaje más rico se da cuando se conjuntan los estilos Auditivo, Visual y Kinestésico, puesto que esta versatilidad permite capitalizar el aprendizaje que para el caso del presente estudio sólo se encuentra presente en 2 sujetos dentro del Universo abordado, lo que demuestra aún más la importancia de que el profesor sea capaz de diseñar estrategias de enseñanza que permitan al alumno hacer uso de sus dos hemisferios cerebrales.

Recomendaciones

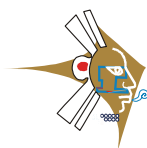
Se recomienda a los docentes desarrollar en sus unidades didácticas actividades que permitan al educando la utilización de los diversos estilos de aprendizaje, porque con ello podrá hacer uso de todos sus sentidos y por tanto, la información proporcionada le será más significativa.

Con base en los hallazgos y las conclusiones emitidas, sobre todo por el tipo de trabajo que se ha efectuado, se recomienda realizar un estudio más profundo que permita incluso correlacionar los estilos de aprendizaje de los alumnos con los estilos de enseñanza que los docentes utilizan durante su práctica profesional, así como el grado de relación existente entre los estilos de aprendizaje y la carrera que se cursa.



Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey P. (2002). Los Estilos de Aprendizaje, Procedimientos de Diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero. (ICE de la Universidad Deusto España). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Almayer, T. (2003). El Desarrollo del Alumno: Características y Estilos de Aprendizaje. México: Editorial Trillas.
- Amaya, J. y Prado E. (2003). Estrategias de Aprendizaje para Universitarios: Un Enfoque Constructivista. México: Editorial Trillas.
- A.P.A. (1998 y 2002) Manual de Estilo de Publicaciones México: El Manual Moderno.
- Ary, D., Jacobs, Lch. y Razavieh A., (1987) Introducción a la Metodología de la Investigación Pedagógica, México: Interamericana.
- Bisquerra R. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa, España: CEAC.
- Buendía L, Colás, P. y Hernández F. (1998). Metodología De La Investigación en Psicopedagogía, México: Mc Graw – Hill.
- Burgos F. (1988). La Retención y su relación con las Estrategias de Aprendizaje, Tesis presentada en opción al grado de Maestría en educación Superior, UADY, Mérida, Yucatán, México.
- Darling – Hammon, Linda. (2002). El Derecho de Aprender. Crear buenas Escuelas para Todos. México: SEP/Ariel, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Díaz B. y Hernández R. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una Interpretación Constructivista. 2ª. Edición, México: Mc. Graw Hill.
- Hernández, R, Fernández y Baptista. (2003). Metodología de la Investigación Científica, 3ª. Edición, México: Mc Graw Hill.
- Lahoz (2006). Revista Gaceta. Órgano Oficial de Información del Cobay. Editorial Cobay, Edición Mérida, México.
- Leal, C. (2003). Estrategias de Aprendizaje en las Matemáticas, Monografía presentada en opción al título de Licenciado en Docencia, UADY, Mérida, Yucatán, México.
- Moreno, G. (1998). Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa 1 y 2. México: Progreso.



Oxford, L. (1997). Language Learning Strategies Around the World. University of Hawaii Press. United States of America.

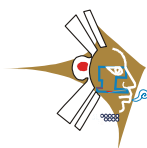
Villalobos, E. (2003). Educación y Estilos de Aprendizaje – Enseñanza. México: Publicaciones Cruz.

Referencias de Internet

Marrero, D. M. (2006) Estilos de Aprendizaje y su Impacto en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en el Curso Teoc 2006: Aplicación de Terapia Ocupacional en Disfunción Física. Recuperado 13/Mayo/2010. 10:18 a.m.

http://cuwww.upr.clu.edu/~ideas/Paginas_hm_espanol/marrero.pdf

SEP, 2007, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado el día 19 de mayo de 2010. 8:00 a.m. en http://upepe.sep.gom-mx/prog_sec.pdf



Anexo

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

DETERMINA TU PROPIO ESTILO DE APRENDIZAJE: REBECCA L. OXFORD

PROPÓSITO: Determinar tu estilo de aprendizaje.

INSTRUCCIONES: Para cada propuesta, encierra en un círculo la respuesta que representa tu punto de vista de acuerdo con lo siguiente:

0 = NUNCA 1 = ALGUNAS VECES 2 = MUY A MENUDO 3 = SIEMPRE

- | | |
|--|---------|
| 1. Recuerdo algo mejor si lo escribo. | 0 1 2 3 |
| 2. Tomo muchas notas. | 0 1 2 3 |
| 3. Puedo visualizar ilustraciones, números o palabras en mi mente. | 0 1 2 3 |
| 4. Prefiero aprender a través de video o t.v. mejor que algún otro material didáctico. | 0 1 2 3 |
| 5. Subrayo o marco lo importante que leo. | 0 1 2 3 |
| 6. Uso un código de colores para ayudarme a aprender o a trabajar. | 0 1 2 3 |
| 7. Necesito instrucciones escritas para hacer mis tareas. | 0 1 2 3 |
| 8. Me distraigo fácilmente si hay ruidos alrededor. | 0 1 2 3 |
| 9. Necesito ver a la gente para entender lo que dicen. | 0 1 2 3 |
| 10. Estoy más a gusto cuando las paredes donde estudio o trabajo tienen posters. | 0 1 2 3 |
| 11. Recuerdo mejor las cosas cuando las comento en voz alta. | 0 1 2 3 |
| 12. Prefiero aprender por medio de escuchar una conferencia o audiocinta. | 0 1 2 3 |
| 13. Necesito instrucciones orales para hacer la tarea. | 0 1 2 3 |
| 14. Los sonidos que me rodean me ayudan a pensar. | 0 1 2 3 |
| 15. Me gusta escuchar música cuando estudio o trabajo. | 0 1 2 3 |
| 16. Puedo entender fácilmente lo que dice la gente aún sin verla. | 0 1 2 3 |
| 17. Recuerdo mejor lo que la gente dice que su aspecto físico. | 0 1 2 3 |
| 18. Recuerdo más fácilmente las bromas que escucho. | 0 1 2 3 |
| 19. Puedo identificar a la gente por su voz. | 0 1 2 3 |
| 20. Cuando enciendo la t.v. escucho más el sonido que lo que veo la pantalla. | 0 1 2 3 |
| 21. Prefiero hacer cosas que prestar atención a las instrucciones. | 0 1 2 3 |
| 22. Necesito descansos frecuentes cuando trabajo o estudio. | 0 1 2 3 |
| 23. Muevo mis labios cuando leo en silencio. | 0 1 2 3 |
| 24. Evito sentarme en el escritorio cuando puedo. | 0 1 2 3 |
| 25. Me pongo nervioso (a) cuando estoy sentado (a) por mucho tiempo. | 0 1 2 3 |
| 26. Pienso mejor cuando camino en círculos. | 0 1 2 3 |
| 27. Manipular objetos me ayuda a recordar. | 0 1 2 3 |
| 28. Me divierto construyendo o haciendo cosas manuales. | 0 1 2 3 |
| 29. Me gustan las actividades físicas. | 0 1 2 3 |
| 30. Disfruto de coleccionar tarjetas, estampas, monedas u otras cosas. | 0 1 2 3 |

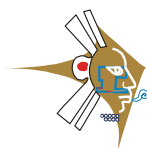
RESULTADOS:

Suma tu puntuación de los puntos 1 al 10 y escríbelo aquí: _____ (VISUAL)

Suma tu puntuación de los puntos 11 al 20 y escríbelo aquí: _____ (AUDITIVO)

Suma tu puntuación de los puntos 21 al 30 y escríbelo aquí: _____ (MANUAL / KINESTÉSICO).

Encierra en un círculo el puntaje más alto; si dos puntuaciones están a 2 puntos de diferencia, enciérrelos en un círculo; si las 3 están a 2 puntos encierre en un círculo las tres.





La educación emocional

[REGRESAR](#)

*Autoras **

Mtra. Clara Martha González García

Mtra. Silvia Isabel González García

Resumen

Uno de los más conocidos escritores sobre el aspecto emocional de la conducta humana es Daniel Goleman (1996). Para él la inteligencia emocional es un factor fundamental que le permite a uno comportarse de la manera correcta con la persona indicada en el momento adecuado. La educación de las emociones ha sido una inquietud de los padres de familia, ellos procuran formar hijos felices, con salud emocional. En la actualidad, los grandes y vertiginosos cambios han transformado el contexto familiar, la educación de los hijos se ha convertido en un gran reto, pues ahora los padres no identifican un equilibrio razonable entre la permisividad y el autoritarismo, retomando necesariamente los límites requeridos así como el manejo de la autoridad. Quienes han trabajado el tema de la educación emocional nos presentan una diversidad de argumentos que justifican la necesidad de integrarla al currículo, afirmando que dicha necesidad surge del análisis del contexto, pues se identifica que la mayoría de los problemas detectados surgen de un “analfabetismo emocional”. Se considera que los sentimientos y sensaciones que generan las experiencias de aprendizaje en los niños, tienen un impacto tan significativo como los mismos conocimientos adquiridos, en todos los

* Mtra. Clara Martha González García, egresada de la licenciatura en Contaduría de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), obtuvo el Diploma por la Especialización en Evaluación Académica de la UPN y el grado de Maestría en Educación por la Universidad De Las Américas (UDLA). Fungió como Coordinadora de la Licenciatura en Administración Educativa durante 1998, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente es docente investigador, de tiempo completo en la UPN, dirigiendo proyectos de investigación. Es autora de varios artículos publicados y capítulos de libros relacionados con el área de la Administración Educativa (AE) y la Orientación Educativa (OE). Actualmente apoya la línea de investigación en el campo de la Orientación Educativa en la Licenciatura en Pedagogía (LP). correo: claramar2000@yahoo.com.mx.

Mtra. Silvia Isabel González García, egresada de la licenciatura en Psicología y de la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, es pasante de la Maestría en Terapia familiar en el Instituto Latinoamericano de Estudios Familiares (ILEF). Fungió como Responsable de la línea de investigación en el campo de la Orientación Educativa desde 1997 hasta 2007, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dirigiendo proyectos de investigación relacionados con ese tema. Es autora de varios artículos y capítulos de libros relacionados con el área de la Orientación Educativa y la Administración Educativa.

ámbitos de su desarrollo, por lo que es fundamental que la educación de las emociones forme parte del currículo, desde la educación inicial hasta los niveles de educación superior.

Palabras clave: Contexto familiar, educación emocional y analfabetismo emocional.

Emotional education

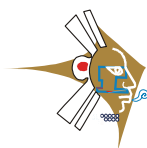
Abstract

One of the most recognized writers about emotional behavior is Daniel Goleman (1996). He explains that emotional intelligence is a basic element which lets people to act in a correct way, with the right person at the exact moment. The emotional education has been a family parent's worry, so they try to bring up happy children with a good emotional health. Nowadays the great and vertiginous changes have transformed the familiar context, the children education has become a great challenge, due to the fact that they don't realize a reasonable balance between permissiveness and authoritarianism, picking up the required limits and the authority's management. Those who have investigated the topic of emotional education present us a lot of arguments that support the necessity to include this aspect in the curriculum stating that this requirement grows up from the context analysis, because they identify that almost all of the problems detected arises up from "emotional illiteracy". They consider that the emotions and sensations that are generated in children by learning experiences, have a great impact as the achieved knowledge, in every field of their development, that's why it's very important that emotional education be involved as a part of the curriculum, since the basic school until college.

Key words: familiar context, emotional education and emotional illiteracy.

Introducción

Se define a la inteligencia como la capacidad para comprender o aprender, se le considera como un sinónimo de intelecto (entendimiento) y se "...hace hincapié en las habilidades y aptitudes para manejar situaciones concretas" (Encarta, 1999). Así, se puede decir que la inteligencia es la capacidad de adquirir conocimientos y la comprensión del mundo que nos rodea, utilizando dichos conocimientos en situaciones determinadas, los cuales coadyuvarán para el éxito de las personas. Actualmente se pueden identificar **dos inteligencias**: una **racional** y otra **emocional**. La **inteligencia racional** se ocupa del razonamiento y se aplica al comportamiento inteligente, ésta es con la que estamos más familiarizados, tanto en el ámbito laboral como educativo, este tipo de inteligencia se relaciona con las personas trabajadoras y sobresalientes en todo lo referente

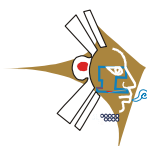


al intelecto; por ejemplo, en la escuela serán los individuos que destacan, los que escribe y hablan bien, etc.

A la inteligencia se le considera como un proceso de asimilación, adaptación y equilibración que sustenta el desarrollo cognitivo, el cual puede considerarse como “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas; lo que permite al ...sujeto ser capaz de ir resolviendo problemas más complejos, a medida que crece” (Carretero, 1993: 34). Es con este proceso de desarrollo que el sujeto construye sus conocimientos, a medida que se relaciona con su medio. Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre los que destaca la asimilación y la acomodación; en la asimilación, el sujeto incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, con la acomodación va modificando dichos esquemas, es decir, que con este proceso va transformando la información que ya tiene y por último, se presenta la equilibración, como resultado de la interacción de las dos anteriores (asimilación y acomodación), explicados de este modo ya se pueden retomar para el caso de nuestro entorno sociocultural.

La **inteligencia emocional** es un término relativamente nuevo que introdujeron Mayer y Salovey (1990, citados en Goleman, 1996, p. 28), ambos psicólogos forman parte de la corriente crítica contra el concepto tradicional que consideraba a la inteligencia sólo desde el punto de vista lógico-matemático o lingüístico. Ellos definieron a la Inteligencia social como “...aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”. Este concepto complementa el tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales a la conducta inteligente. Ha sido Goleman (1996) el responsable de popularizar este concepto, en la mitad de la década de los noventa, gracias al éxito del libro *Inteligencia emocional*. El entusiasmo al respecto, se evidencia a partir del reconocimiento que se hace del impacto favorable que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional para la educación de los niños.

Se identifica que la inteligencia emocional tiene como antecedente el concepto de inteligencia social de Thorndike (1920, citado en Goleman, 1996, p. 33), quién la definió como la habilidad para “...comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas para actuar sabiamente en las relaciones humanas”. Para Thorndike (1920, citado en Goleman, 1996) además de la inteligencia social existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta, que es la habilidad para manejar las ideas y la mecánica, considerada como la habilidad para entender y manejar objetos. Son muchos los factores que propiciaron su revelación, tales como: las aportaciones de la psicología humanista de

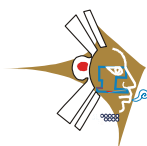


Rogers, Maslow y Fromm; los movimientos de renovación pedagógica que proponen una educación integral, donde la afectividad tiene un gran papel; las aportaciones de Elías (citado en Goleman, 1996) con su psicoterapia racional-emotiva, ciertas terapias cognitivas, así como las investigaciones sobre la emoción y los recientes descubrimientos de la neurociencia, que han permitido conocer el funcionamiento cerebral de las emociones.

Aún cuando el término de inteligencia emocional, a menudo se utiliza como contrario al de coeficiente intelectual (CI), está claro que son conceptos que no se contraponen, sólo son diferentes. Todas las personas tienen su propia combinación entre intelecto y emoción que las distingue a unas de otras y las hace ser únicas y originales. Así, Mayer y Salovey (1990, citados en Goleman, 1996, p. 39) consideran a la Inteligencia emocional como un "...conjunto de competencias, que tienen que ver con la forma para reconocer las emociones en nosotros mismos y en los demás". Esta definición está fundamentada en una serie de estudios que realizaron, a través de un test de medición denominado: Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), considerado como uno de los más confiables y válidos para medir la inteligencia emocional, a nivel internacional.

Goleman (1996) a través de sus explicaciones, nos permite comprender la forma en que los dos tipos de inteligencia, la racional y la emocional, forjan nuestro destino. Su perspectiva es diferente de los anteriores estudiosos, pues su premisa fundamental la sustenta afirmando que la Inteligencia emocional predice mejor el éxito en la vida real y en el plano académico que el cociente intelectual tradicional. El describe las razones del por qué algunas personas con un modesto cociente intelectual tienen más éxito en la vida, que los que tienen alto cociente intelectual. Lo que se concluye al analizar sus ideas es que hay otra forma de ser inteligente, Goleman (1996) describe a la persona con un alto cociente de inteligencia emocional, como un sujeto agradable, amable, cariñoso y muy amigable, hace un marcado énfasis en las características personales, tales como: la persistencia, perseverancia, carácter y maduración, el autor concluye que todos tenemos dos mentes, una que piensa y la otra que siente. La mente que siente se integra por cinco componentes que Goleman (1996) categoriza en cinco procesos:

1. **Concientización.** Que se relaciona con el conocimiento de las propias emociones, esto es, el conocimiento de uno mismo o sea la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece.



2. **Autorregulación.** Se refiere a la capacidad para controlar las emociones en forma apropiada, identificando las consecuencias que se pueden presentar si no controlamos debidamente nuestras acciones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite vigilar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
3. **Orientación motivacional.** Corresponde a la capacidad de motivarse a uno mismo para conseguir unos objetivos o logros. Los buenos resultados en nuestra vida dependen de cualidades como la perseverancia, la confianza en uno mismo y la capacidad de sobreponerse a los malos momentos y derrotas.
4. **Empatía.** Considerado como la capacidad de reconocer las emociones ajenas, entender lo que otras personas sienten, así como comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente.
5. **Socialización.** Identificado como el desarrollo de las habilidades sociales o la capacidad de controlar las relaciones sociales, manteniendo nuestra habilidad para crear y mantener relaciones, reconocer conflictos y solucionarlos, encontrar el tono adecuado en cada momento y percibir los estados de ánimo de los demás.

Hay otros investigadores como Elías (1999), que definen a la inteligencia emocional como la habilidad que vamos adquiriendo a través de la percepción de emociones como el amor y el disfrutar del éxito en las vivencias diarias, consideradas como un potencial innato en cada individuo, que se actualiza al seleccionar un estilo personal de pensar, sentir y actuar. Para Couper y Swaf (1993, citados en Goleman, 1996, p. 43) es la “...energía humana que se transforma en poder para conocernos a nosotros mismos, conectar con los demás e influenciar en las relaciones humanas”. Casey y Cobb (1994, citados en Goleman, 1999) presentan un modelo mixto, ya que incluyen los procesos de Goleman y añaden otros, como la percepción emocional que afecta la percepción cognitiva. Asimismo, Oriol (2004) la define como el recurso motivacional más importante para sobrevivir.

Al respecto, Gea Rodríguez (2004) señala que la inteligencia emocional es el potencial innato con que nacemos e identifica cuatro componentes que lo integran, éstos son: el de la sensibilidad emocional, el de la memoria, el que apoya para el procesamiento de la información y el del aprendizaje. Este potencial se va desarrollando para bien o para mal, mediante las experiencias que el recién nacido tiene con los padres y luego con los docentes, se considera que dichas experiencias tienen implicaciones de carácter educativo. Para Gea Rodríguez (2004), la inteligencia emocional (IE) es la habilidad mental con que todos nacemos, que nos permite adquirir una sensibilidad emocional y un potencial para

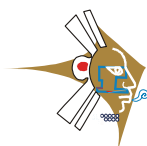


aprender emocionalmente cómo controlar nuestras emociones, con el propósito de maximizar y prolongar nuestra salud, felicidad y supervivencia. Lo más significativo es que nos permite utilizar la emoción en la solución de los problemas, ser creativos y manejar las situaciones sociales en las que nos encontramos.

Álvarez (2001) menciona que el conjunto de habilidades que representa la inteligencia emocional, capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, asimismo para adaptarse y dar respuestas creativas ante los obstáculos, para controlarse a sí mismo inspirando confianza y motivando a los demás. Las personas oscilamos entre la emoción y la cognición, entre el sentir y el pensar constantemente. Al respecto, Lázarus (1984) afirma que el pensamiento y la emoción son simultáneos y que se realimentan continuamente. Que la actividad cognitiva y la experiencia emocional vayan unidas es algo que queda claro, así se identifica que todos los autores están de acuerdo en pensar que reconocer las emociones, comprenderlas y actuar sobre ellas, es una de las bases de la inteligencia emocional.

Gallego (2004, p. 45) señala que la clave de la inteligencia emocional es la “...armonización de ese proceso que configura la inteligencia humana; ...la verdadera inteligencia emocional es lo que conjunta lo emocional y lo cognitivo y su armonía es lo que garantiza su desarrollo eficaz para enfrentarnos a cualquier situación en nuestra vida”. Cada persona tiene una forma diferente de armonizar la parte emocional y la parte cognitiva de su inteligencia, a esto hay que unir el cúmulo de experiencias atesoradas a lo largo de nuestra vida, las diferentes actuaciones que realizamos, los resultados que obtenemos de ellas, las valoraciones que hacemos de todo ello, nuestros deseos y motivaciones. Si a todo esto unimos nuestros rasgos de personalidad y otras formas de reaccionar ante la vida, que son únicos, aparece la gran diversidad que presenta la especie humana.

Desarrollo. Los sistemas educativos tienen el reto de educar a los miembros más jóvenes que integran sus sociedades, para que puedan dar respuesta a las situaciones que tendrán que afrontar en el futuro próximo. Muchas veces los cambios científicos, tecnológicos y sociales son tan rápidos que los sistemas educativos no saben cuáles serán los contenidos educativos relevantes que los podrían apoyar, cuando esos niños sean adultos y tengan que resolver los problemas que les depara su propia sociedad. La inquietud actual de los padres es formar hijos felices, responsables y con una salud mental y emocional. En el Informe Delors (1998) se menciona que la educación emocional es una herramienta imprescindible para lograr un saludable desarrollo cognitivo y fundamental



para la prevención de la mayoría de los problemas, los cuales tienen su origen en el ámbito emocional.

Collell (2003, p. 1) considera que dicho Informe sustenta en cuatro ejes básicos (denominados los cuatro pilares de la educación) a la educación del siglo XXI, éstos son: 1) **aprender a conocer** y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida; 2) **aprender a hacer** para capacitar a la persona para afrontar muchas y diversas situaciones; 3) **aprender a ser** para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal, y 4) **aprender a convivir**, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar los conflictos. A menudo se escucha el comentario por parte de los docentes, acerca de la “...poca motivación de los alumnos y del aumento de los comportamientos disruptivos” (Collell, 2003, p. 1), culpando a los cambios bruscos que impactan la convivencia en nuestro convivir diario, a la crisis en la enseñanza de los valores, a la desunión del sistema familiar, al impacto negativo de los medios masivos de comunicación, etc.

Al respecto, Moreno (1999) considera que toda esta problemática es el resultado de nuestro analfabetismo emocional, esto es, del insuficiente conocimiento emocional que tenemos de nosotros mismos y de los que nos rodean. Como menciona Collell (2003, p. 2) acerca del fracaso escolar de los alumnos, el cual se considera que “...no es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, etc”. Entre los diversos argumentos que pueden esgrimirse para justificar la educación emocional, Álvarez (2001, pp. 26-32) señala los siguientes:

A. Con respecto a las **situaciones vitales**:

- a) En las vivencias personales experimentamos emociones continuamente, la satisfacción nos anima a actuar con ilusión; en el caso contrario, nos podemos sentir irascibles y molestos por pequeñas cosas, teniendo unas reacciones demasiado exageradas.
- b) Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional: estresores del trabajo, interrupciones, imprevistos, conflictos, malas noticias, pérdidas, enfermedades, reveses económicos, etc.
- c) Vivimos continuas contradicciones y tenemos conflictos entre lo que deseamos y lo que pensamos que deberíamos hacer.



B. Relacionados con las **situaciones educativas**:

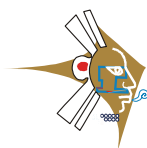
- a) La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del estudiantado. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.
- b) El informe Delors (1998) señala cuatro pilares de la educación: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a convivir; d) aprender a ser. Estos dos últimos se relacionan con la inteligencia interpersonal e intrapersonal y, por tanto, con la educación emocional.
- c) El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiera conocimientos en el momento que lo necesite. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado pasa a ser esencial.
- d) Conócete a ti mismo, ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional.
- e) La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales.

C. Vinculados con las **situaciones sociales**:

- a) Es sabido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, en el área laboral, con la familia, con la comunidad o durante el ejercicio de nuestro tiempo libre, como en cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona, estos conflictos también afectan los sentimientos.

D. Desde el enfoque de los **argumentos psicopedagógicos**:

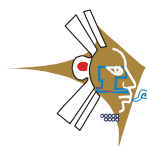
- a) Según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) cabe distinguir entre otros tipos de inteligencia, una inteligencia interpersonal y otra intrapersonal, ambas son el sustento de la inteligencia emocional. Así, como señala Gardner (1995, p. 47) concentrarse exclusivamente en las "...capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias, por lo cual se observan unos índices elevados de fracaso escolar y dificultades de aprendizaje y estos hechos provocan estados emocionales negativos para los alumnos".



Bisquerra (2003) afirma que la justificación acerca de la necesidad de una educación emocional se deduce a partir del análisis del contexto; muchos problemas tienen que ver con el mencionado analfabetismo emocional. Lo que sienten los niños sobre sus experiencias de aprendizaje, debe ser tan importante, como lo que aprenden, por lo que es conveniente que las emociones sean parte del currículum en la edad temprana. El mundo emocional de los niños es complicado, debemos ofrecerles apoyos que los auxilien para comprender lo que sienten, cómo lo perciben y cómo los impacta, “...no es lo mismo estar triste que enfadado, sentir vergüenza, antipatía, rechazo, ira, miedo o alegría y eso es algo que los niños necesitan aprender; a través de la ...escucha activa, el diálogo, el desarrollo de la empatía, la comunicación no verbal, ...sabiendo decir que no, ...a reaccionar sin violencia” (<http://www.elle.es/pareja-sexo/mente-ok/ninos-ensenales-a-sentir>, 2009, p. 2).

La labor de educar a los niños emocionalmente es un requerimiento apremiante, pues las ocupaciones de los padres de familia y la celeridad de la vida diaria están incitando al hecho evidente de la sustitución de las necesidades emocionales de los niños por videoconsolas. El vacío emocional que se les provoca con la poca convivencia con otros seres humanos, los inhabilita para afrontar el más mínimo contratiempo, asimismo el manejo de los medios masivos de comunicación como: la TV, la internet o los videojuegos, etc., impactan en su contexto, dificultando aún más tener un control de la situación. Shapiro (2001, p. 49) sostiene que los niños están afectados por dos grandes problemas: menos atención en casa y una creciente influencia de la televisión, “...su desarrollo emocional es mucho más vulnerable por las calamidades y privaciones de afecto a que están expuestos, no tienen modelos para desarrollar competencias que necesitan para la vida presente, les es difícil manejar la ansiedad y la agresividad para desarrollar la empatía necesaria para la socialización con los compañeros y adultos”.

La institución educativa debería apoyar en el aprendizaje emocional, implementando un Plan de Estudios que contemple tanto los conocimientos como las emociones, asimismo promoviendo el aprendizaje de la inteligencia emocional. Así, toda la comunidad (familia y escuela) colaborará en conjunto logrando niños con autoestima alta, optimistas, que comprenden los sentimientos de los demás y pudiendo superar sin dificultad las frustraciones, resultando chicos saludables y felices. Bisquerra (2003, p. 81) menciona que la educación se ha “...centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional, sin embargo hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño, esto implica que el desarrollo cognitivo debe educarse y formarse junto con el desarrollo emocional”.

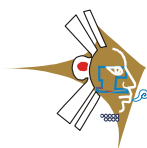


Asimismo, Bisquerra (2003, p. 129) señala que ha detectado varias situaciones que requieren necesariamente la implementación de programas de educación emocional, éstas son:

- ❖ Las competencias socio-emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida.
- ❖ La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.
- ❖ La necesidad de preparar a los niños en estrategias para enfrentarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito.

La afirmación de que “la educación prepara para la vida”, requiere dar atención prioritaria al desarrollo emocional, como un complemento imprescindible para lograr el desarrollo cognitivo. La educación emocional propone el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto incluye el desarrollo de competencias emocionales: promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, buscando posibilitar unas mejores relaciones con los demás. Se afirma que en muchas escuelas de nivel básico se han implementado programas cognitivos que retoman estrategias para el desarrollo de capacidades y habilidades que coadyuven en el fortalecimiento del habla, del pensamiento, del razonamiento y de la escucha en los niños. Así a través del establecimiento de estos programas los educandos incrementan su aprendizaje de forma sistemática y continuada, pero los especialistas en el tema consideran que éstos también requieren adquirir y ejercitar una serie de competencias no cognitivas relacionadas con los aspectos específicos del área de desarrollo socio-emocional, que coadyuvarían en su desarrollo social y emocional.

Se considera básico lograr un desarrollo emocional durante la etapa de educación básica, preescolar y primaria, ya que dicho desarrollo tiene un impacto profundo en la vida diaria de los seres humanos, pues comprende el sustento básico para el avance del niño en las diferentes dimensiones de su desarrollo, Góleman (1999) señala que es imprescindible "escolarizar las emociones". La mayoría de los especialistas coinciden en que la preparación en educación emocional debe iniciar desde los primeros días de vida, ya que se considera que la temprana adquisición de determinadas capacidades facilitará su aprendizaje e implementación y que posibilitará la prevención de una experiencia emocional negativa y nociva, que redunde en un retroceso de su desarrollo. Lograr el desarrollo emocional en los niños no es posible sin el apoyo y experiencia de todas las personas que interactúan con éstos, se requiere de toda la ayuda posible.



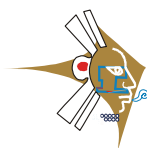
Reflexiones finales

El compromiso de los docentes y de los padres de familia es facilitar a los niños, la adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales requeridas lo más pronto posible, para lo cual se demanda que el docente sea hábil en lo siguiente (Gallego, 2004):

- Ser consciente de sus emociones y de los procesos emocionales que comprenden éstas, para lograr una conducta, actuación y reacción adecuadas al contexto en que interactúa.
- Adquirir la capacidad requerida para ejercer un control adecuado de sus emociones, que le permitan confrontar acertadamente los sucesos y realidades críticos que implica el ejercicio de la docencia.
- Desarrollar la capacidad para automotivarse, que lo ayude para sobreponerse a los constantes retos que le impone una profesión que requiere educar a otras personas.
- Adquirir las habilidades sociales requeridas para establecer una comunicación fluida y constante con alumnos, padres y compañeros, asimismo identificar los conflictos que se evidencien en el aula y poder encontrar una solución lo más adecuada posible, que no vulnere los derechos de los alumnos.

Es básico recapacitar sobre el nuevo papel que desplegará el docente en este tipo de programas, inicialmente se debe convertir en un facilitador o mediador de este proceso, para que los alumnos adopten la responsabilidad que les concierne en su educación. Esta premisa es fundamental en la nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual es indispensable para una educación emocional adecuada, asimismo se hace imprescindible la figura de un profesor que aborde el proceso de manera eficaz para sí y para sus alumnos. Este nuevo papel docente requiere la habilidad para manejar modelos de educación emocional idóneos, que apoyen en las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí y que le permita ser capaz de mostrar y transmitir una serie de valores a éstos. Algunas de las funciones que tendrá que realizar el docente según Gea Rodríguez (2004, p.83) son las siguientes:

- ✓ Percepción y detección de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos.
- ✓ Brindar apoyo para identificar y establecer objetivos personales de los alumnos.
- ✓ Facilitar los procesos para la toma de decisiones y la aceptación y ejercicio de la responsabilidad personal.

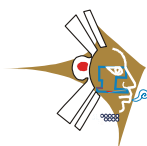


- ✓ Lograr implementar un clima emocional positivo que permita el desarrollo de las habilidades emocionales buscadas.

Gallego (2004) propone tres aspectos a considerar para que se pueda implementar la educación emocional en el aula, éstos son:

1. La autorreflexión acerca del ejercicio docente que ejercemos relacionado con el desarrollo emocional, pues este aspecto es básico acerca de la forma como nosotros empleamos la inteligencia emocional en el aula. Esto nos permitirá tomar conciencia de nuestros propios actos mientras realizamos la labor educativa, asimismo del ejemplo que estamos dando relacionado con el desarrollo emocional. La toma de conciencia o autorreflexión nos permitirá profundizar en el conocimiento de nosotros mismos y lograr una actuación sistemática para alcanzar el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, asimismo favorece la mejora en las interacciones con los alumnos, lo que coadyuvará para aumentar la inteligencia emocional de los sujetos. Es imprescindible identificar un modelo emocional que inicie con el conocimiento pleno de nuestras propias respuestas.
2. Incorporación de prácticas educativas adecuadas que favorezcan el desarrollo de las capacidades de armonización cognitivo-emocionales, para lo cual se requieren premisas claras y planificadas para la actuación del docente.
3. Se requiere integrar un entrenamiento emocional a través de la implantación de un Programa diseñado para tal efecto e incorporado en el Plan de Estudios, el cual podría ser utilizando algunas sesiones en las distintas asignaturas que se imparten, también se puede constituir destinando horas de tutoría para trabajar específicamente estos aspectos.

Esta tarea además de realizarse por los docentes y el tutor se requiere de la participación de la familia, pues muchas de las experiencias emocionales se realizan en casa, por lo que éstas se convierten en un modelo del muchacho. Al respecto, González (2011, pp. 3-4) señala que en cualquier interacción debe haber congruencia entre el pensamiento, la palabra y la obra, sobre todo en la familiar, pues de lo contrario esto creará conflictos, “...específicamente cuando los hijos han crecido y ya poseen la habilidad para identificar las contraindicaciones entre lo que se piensa, se expresa y se hace; asimismo se considera que si la comunicación con la familia es sana (explícita, clara y directa), las interacciones serán positivas; asimismo, ...los niños elaborarán modelos de los problemas conyugales constructivos o destructivos de la vida de la familia; ellos conservarán entre sus recuerdos las estrategias de negociación de sus padres y de los resultados inmediatos y



posteriores de los conflictos entre aquéllos; ...la representación de estos altercados, que los hijos adquieren, será posteriormente su modo de aproximación en los conflictos con sus padres, parientes y conocidos, pues ellos asimilan a través de la observación y ...por la forma actual en la convivencia con sus padres; ya sea conflictiva o no, ...a este mecanismo se le ha denominado transmisión basada en la interacción y es de esta manera como se pueden adquirir los modelos de agresión (si fuera el caso), para ser utilizados posteriormente de forma natural y espontánea”.

Aguilar (2003) plantea que una actitud positiva¹, el optimismo², el fortalecimiento de la autoestima³ y la comunicación⁴ permitirán sentar bases sólidas para que los padres guíen a sus hijos por “camino claros” en la interacción personal, cuestión que se vive a diario pero que se torna tan complicada en la actualidad. Para lograr esto, el autor mencionado considera fundamental que los “...padres identifiquen la forma idónea de cómo transmitir estas actitudes exitosamente, él considera que es a través del ejemplo y la inducción activa, así también identificar cuáles serían dichas actitudes o cuando menos las más importantes” González (2011, p. 5).

Bibliografía

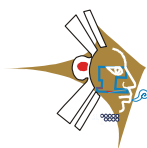
- Aguilar, Kubli E. (2003). **Familias con actitud positiva**. México. Árbol Editorial, S. A. De C. V.
- Álvarez, González M. (2001). **Diseño y evaluación de programas de educación emocional**. Barcelona. Editorial CISSPRAXIS.
- Bisquerra, Alzina R. (2003). **Educación emocional y bienestar**. Bilbao. CISSPRAXIS
- Carretero, Mario. (1993). **Constructivismo y Educación**. Argentina. Editorial Aique.

¹ Actitud positiva, considerada ésta como “...una predisposición, es decir, una selección de nuestra respuesta para actuar de manera favorable hacia ciertas personas, grupos, ideas o acontecimientos” (Aguilar, 2003: 1). La actitud positiva es la “...disposición a elegir la vida, la alegría, la felicidad, el respeto y el equilibrio con responsabilidad, en todo orden, en toda interacción, en donde el ser humano florece, no empequeñece” (Jeka, citado en Aguilar, 2003: 5).

² Se considera que el optimismo “...inyecta amor por la vida” (Jeka, citado en Aguilar, 2003: 6).

³ Así también la autoestima enseña el sano amor por uno mismo (Estrada, 2003).

⁴ Con respecto a la comunicación, ésta se refiere al intercambio de información en la familia; dos vertientes de la comunicación consideran la precisión con que el contenido de la información es intercambiado y se presenta como una comunicación clara (nítida, fácilmente inteligible, comprensible, fluida, manifiesta, evidente) en contraposición con una confusa (mezclada, revuelta, dudosa, que no puede distinguirse, desconcertante, incierta); la otra alude a si el mensaje es dirigido a la(s) persona(s) adecuada(s) o si se desvía hacia otra, y se plantea como una comunicación directa versus una indirecta (González, 2008, p. 3).



- Collell, J. y C. Escudé. (2003). **La educación emocional**. Revista de los maestros de la Garrotxa. Año XIX, núm. 37, pp. 8-10.
- Delors Informe. (1998). **La educación encierra un tesoro**. Infome para la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI.
- Elías, A.; Tobías R. y Friedlander, J. (1999). **Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables**. Barcelona. Editorial Plaza y Janés.
- Estrada, L. (2003). **El ciclo vital de la familia**. México. Editorial Grijalbo.
- Gallego, Gil D. (2004). **Educación la inteligencia emocional en el aula**. Madrid. Editorial PPC.
- Gardner, Howard. (1995). **Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud**. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
- Gea Rodríguez, V. (2004). **La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela**. Granada, España. Editorial AMAT.
- Goleman, D. (1996). **Inteligencia emocional**. Madrid. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). **La práctica de la inteligencia emocional**. Madrid. Editorial Kairós.
- González, García Clara M. y Silvia I. González García. (2008). **Un enfoque para la evaluación del funcionamiento familiar**. Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO). Octubre 2008, vol.6, no.15, p. 2-7. ISSN 1665-7527.
- González, García Clara M. (2011). **Principales problemas que se presentan en la dinámica familiar**. Ponencia presentada en la Memoria del VIII Encuentro "Participación de la Mujer en la Ciencia. León, Guanajuato. CIO.
- Lazarús, Richard. S. (2000). **Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones**. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1999). **Resolución de conflictos en centros escolares**. Madrid. Editorial UNED.
- Shapiro, L. (2001). **La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros**. Bilbao. Editorial Grupo Zeta.

Cibergrafía

<http://www.elle.es/pareja-sexo/mente-ok/ninos-ensena-a-sentir>, consultado en junio de 2010.





Proceso formativo y reconstrucción de identidades: La primera experiencia en la Universidad Intercultural el Estado Tabasco.

[REGRESAR](#)

*Autores**

Etel Garrido Cruz

Hugo Martín Cabrera Hernández

Enrique Lozano Castellanos

Resumen

El propósito de este trabajo fue valorar con integrantes de la primera generación de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco el logro alcanzado en la reconstrucción de su identidad como estudiantes y futuros profesionistas relacionados con sus comunidades de origen. Para ello, desde una perspectiva integradora, se aplicó una encuesta a 118 estudiantes y se reconstruyó dialógicamente la experiencia con los aportes de 16 estudiantes de tres licenciaturas en dos sesiones de grupo focal de discusión. En su percepción como estudiantes identifican el tránsito de “conejiillos de indias y receptores” a “pioneros y protagonistas” y las dificultades para la apropiación del ambiente de aprendizaje generado por el modelo educativo. Se detectaron cambios sobre la percepción de su comunidad de origen: de desinterés, desvalorización o impotencia a la adopción de un compromiso como profesionista con posibilidad de intervención en su mejora. En suma la percepción sobre su comunidad y la construcción de una identidad profesional se centra en el reconocimiento de la complejidad que implica su compromiso con el logro de mayores niveles de desarrollo humano ante una sociedad que poco respeta la diversidad cultural y natural.

Palabras clave: Construcción de identidades, relación escuela-comunidad, ambiente de aprendizaje.

* Etel Garrido Cruz, Centro de Actualización del Magisterio. Correo electrónico egarrido1962@hotmail.com.

Hugo Martín Cabrera Hernández. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Correo electrónico hugocabrer@hotmail.com

Enrique Lozano Castellanos. Centro de Actualización del Magisterio. Correo electrónico lozano_e@hotmail.com

Abstract

The purpose of this work was to value along with the members the achieved goals in the Intercultural University's first generation of students of Tabasco State. These goals were among the most important issues, the reconstruction of their identities as students and as future workers who will be related with their communities. For this reason and seen through an integral perspective point of view, 119 surveys were applied to the students and through conversations and dialogues we reconstructed 16 students experiences. These students belonged to three different degrees and we did this in two focal discussion groups. In their perception as students, they identified the words "guinea pigs" and "receptors" to "pioneers" and "main characters", and the difficulties for the appropriation of the learning atmosphere generated by the education model. Changes about the perception of their communities were detected, these are: no interest, devaluation or impotence to the adoption of a compromise as a future worker with the possibility of intervening in their improvement. To sum up, their community's perception and the construction of a professional identity is focused in the recognition of the complexity that implies their commitment with the achievement of major levels of human development in front of a society that respects slightly the cultural and natural diversity.

Key words: Learning environment, identity construction, school-community relationship.

Introducción

Los problemas evidentes a los que se enfrenta la educación en nuestra entidad, como son los exiguos resultados obtenidos en el aprovechamiento de los escolares en pruebas locales, nacionales e internacionales¹ y el desempleo de los egresados del sistema educativo² son la punta del iceberg.

La falta de equidad para el ingreso, la permanencia y el logro de los aprendizajes; la escasez de significatividad en lo aprendido; el desdibujamiento de las identidades de las personas, así como la fragmentación que la educación formal hace de ellas que les impide la construcción de un proyecto de vida y la reconfiguración de sus microespacios (Gómez, M. y

¹ Un ejemplo de ello lo constituyen los resultados globales del logro académico de estudiantes de primaria y secundaria en la evaluación de ENLACE 2008 donde se observa que el 90% de estudiantes de secundaria que sustentaron el examen no rebasaron el nivel de conocimientos elementales en matemáticas, ubicándose el 54.5% de ellos en el nivel de insuficiente. Similar situación se observa en el área de español con el 81.2% y 31.7% respectivamente. Mientras que en educación primaria se identifica un 68.8% y un 67.2% de estudiantes sin superar el nivel elemental en matemáticas y español de manera respectiva. Fuente Resultados de ENLACE 2008 Tabasco, Subsecretaría de Planeación de Servicios Educativos y Descentralización, Dirección de Seguimiento y Evaluación.

² Al respecto "Rodolfo Tuirán Gutiérrez, resaltó que la mayoría de los más de 430 mil que egresan cada año de las instituciones de educación superior enfrentarán dificultades para obtener trabajos bien remunerados. (...) el funcionario subrayó que el desempleo entre los recién egresados asciende a 11 por ciento, casi el triple de la tasa general y dos puntos arriba de la específica de los profesionistas." Olivares, E. (2009, 11 de febrero). Desempleados, 11 por ciento de los recién egresados de universidades, acepta la SEP. *La Jornada*. Recuperado el 11 de mayo de 2010, de <http://www.jornada.unam.mx/2009/02/11/index.php?section=sociedad&article=034nlsoc>

Zemelman H. 2006) son, entre otros, los problemas de fondo del proceso formativo en cualquiera de los niveles educativos.

La reconstrucción de la experiencia obtenida con la generación 2005-2010 de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) representa una oportunidad sin precedentes para sistematizar una mirada retrospectiva del desarrollo de una propuesta educativa que pretende atender algunas de estas problemáticas en nuestra entidad.

Para conocer el alcance de esta propuesta educativa en lo relativo a la reconstrucción de la identidad de sus estudiantes se realiza el presente trabajo, mismo que forma parte de un proyecto más amplio que pretende, mediante la reconstrucción dialógica de la experiencia de las y los estudiantes de la primera generación, formular una aproximación sobre la significatividad y pertinencia del proceso enseñanza-aprendizaje y del impacto de dicho proceso sobre su vida cotidiana, en particular en relación con sus comunidades de origen.

Particularmente este avance se refiere a la reconstrucción de los cambios en la percepción de su papel como estudiantes, sobre su relación con el entorno familiar, de la escuela con la comunidad, de la comunidad con el estado y como agentes transformadores en su comunidad como futuros profesionistas.

Para tal efecto, en las líneas siguientes se presentan, la caracterización conceptual de las palabras clave que guían el estudio, en este sentido se aborda la posición del equipo en torno al carácter complejo de la identidad de los sujetos, y sobre el papel que juega en su reconstrucción el ambiente de aprendizaje generado durante su proceso formativo, entre otros aspectos, de la interacción escuela-comunidad.

Se plantean también los objetivos perseguidos, así como la estrategia metodológica cualicuantitativa diseñada para su consecución. Posteriormente se plasman los resultados obtenidos a partir de la mirada de los estudiantes en torno a la identificación del papel que desempeñaban como tales, la relación con su familia y con los integrantes de la comunidad, el tipo de relación entre la escuela y la comunidad, así como la percepción sobre los problemas comunitarios y la relación comunidad-Estado, antes y después de su ingreso a la UIET.

Por último, se muestran las conclusiones en torno a los tránsitos detectados en las identidades de los estudiantes, así como lo que faltó por hacer en relación con las aspiraciones de los rasgos del perfil de egreso que se consideran comunes para los profesionistas formados en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

La identidad

Iniciaremos planteando el carácter complejo de la identidad. ¿Identidad o identidades? ¿Identidad individual e identidad colectiva? ¿Identidad impuesta, etiquetada, enajenada? Éstas entre otras interrogantes debemos tener presente al abordar esta temática y dan idea de lo contradictorio e incierto del propio concepto dependiendo desde el cristal con el que se mire. Al respecto Morín da una idea de lo complejo de la construcción de la identidad del sujeto al referirse a la forma cómo se percibe y refleja la complejidad de la vida cotidiana en la novela del siglo XIX y principios del XX.

La relación ambivalente con los otros, las verdaderas mutaciones de personalidad como la ocurrida en Dostoievski, el hecho de que somos llevados por la historia sin saber mucho cómo sucede, del mismo modo que Fabrice del Longo o el príncipe Andrés, el hecho de que el mismo ser se transforma a lo largo del tiempo como lo muestran admirablemente *A la recherche du temps perdu* y, sobre todo, el final de *Temps retrouvé* de Proust, todo ello indica que no es solamente la sociedad la que es compleja, sino también cada átomo del mundo humano. (Morín, s/f, 8)

Morín plantea también esta complejidad al suscribirse a la “definición” del humano como un ser bio-psico-eco-cultural. Esta visión integral, entre otros aspectos, nos lleva como bien plantean Coll y Falsafi a la necesidad de pensar la construcción de la identidad de ese ser humano como un diálogo y nexos interdisciplinarios "... debido a que se trata de un campo en el que estamos todavía batallando por conseguir una mayor concreción en los planteamientos, una mayor claridad en las definiciones, un mínimo nivel de acuerdo sobre el objeto mismo de estudio.” (2010,17).

Coincidimos también con estos autores en que “La identidad atrae la atención de prácticamente cualquier disciplina dentro de las ciencias humanas y una amplia variedad de enfoques teóricos dentro de cada disciplina se orientan a su estudio. La riqueza de enfoques da lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, cómo se activa y cómo es influenciada.” (Coll y Falsafi, 2010, 19).

No obstante esta diversidad y a pesar de que puede ser estudiada como concepto, fenómeno o característica humana, como afirman Coll y Falsafi en la obra citada, parece existir un acuerdo en concebir la identidad como algo dinámico y fluido. Al respecto, por ejemplo, Berger y Luckman (2008, 214), nos comparten que “la identidad se construye en procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales”.

En este sentido G. Simmel (citado por Giménez, 2000, 45-78) plantea que el desarrollo de la identidad del individuo es proporcional a “la amplitud de sus círculos sociales de pertenencia”. De aquí asumimos que la construcción de la identidad es un proceso complejo, toda vez que no

radica en la simplicidad de destacar uno u otros elementos que la componen, sino en la coexistencia de todos a la vez, proceso que para poder entenderlo, requiere de la recuperación, tal y como lo hacen Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E., Cortés González, P., Márquez, M.J. y Padua Arcos, D., (2010, p.92-93), de diversas propuestas teóricas “... como es el caso de Wenger (2001, p. 182) cuando plantea la identidad como pivote entre lo social y lo individual, ambos construyéndose mutuamente de acuerdo a la experiencia. ...” la propuesta de Identidades complejas de Robin (1996), a partir de las cuales los sujetos actúan en una multiplicidad de posibilidades, no sólo en función de la variedad de contextos con los que interactúa, sino por los diferentes tipos de autoconciencia generada por la lucha política, cultural y social, a los que se enfrenta. (y) la perspectiva dialéctica de la personalidad desarrollada por Harré (1983) como un proceso cíclico entre lo personal, lo público, lo individual y lo privado.”

En suma en este trabajo se considera que la identidad se construye en procesos sociales (Berger y Luckman: 2008; Gilberto Giménez: 2005; Del Val 2004) a partir de la interacción del sujeto con su medio en los planos intra e interpersonal, e intergrupales. Esto es, en la cotidianidad vamos adquiriendo filiaciones, fobias gustos que al tiempo que nos van distinguiendo de los que nos rodean, nos van haciendo sentir que somos parte de ellos. Ni siquiera cobramos conciencia de ello. Más aun, es un proceso permanentemente en el que se cristaliza, se mantiene, se modifica o aun se reforma por las continuas, y en ocasiones azarosas, relaciones sociales. De este modo, se pertenece a una familia, una religión, una nación o más, a un grupo étnico, a una institución o a un determinado ámbito social, se habla alguna lengua o más, se aprende determinado oficio o profesión, se practican, defienden y promueven preferencias.

Todos ellos, y muchos más, son elementos que configuran y constituyen la identidad.

Con cierta frecuencia se tiende a resaltar alguno de ellos como equivalente de la identidad, o bien a insistir en la existencia de identidades múltiples, preferimos la recomendación de Amin Maaluf: (1999, 45) “la identidad está formada por múltiples pertenencias; pero es imprescindible insistir otro tanto en el hecho de que es única y la vivimos como un todo”.

De aquí asumimos que la construcción de identidades es un proceso complejo, toda vez que no radica en la simplicidad de destacar uno u otros elementos que la componen, sino en la coexistencia de todos a la vez y en su reconstrucción constante.

La relación escuela-comunidad

Con el enfoque de la educación intercultural de la UIET se busca que los profesionistas egresados, lejos de migrar hacia las ciudades y “polos de desarrollo” en busca de empleo, se

arraiguen en sus regiones de origen y en ellas desplieguen sus capacidades y coadyuven al desarrollo de las mismas.

A simple vista parece un propósito al que se puede arribar con sólo cumplir con la combinación de una sólida curricula, docentes capaces y comprometidos e infraestructura y servicios de calidad. Tal visión resulta de la concepción que generalmente se tiene de lo que “debe ser” la educación, la cual sostiene que el estudiante sólo debe llegar a aprender las “buenas enseñanzas” de la escuela.

Pero ¿Cuál es la mirada del sujeto a “educar”? ¿Comparte estos propósitos?

Generalmente estos aspectos no son considerados en las instituciones de educación superior, pues se asume que el objetivo del estudiante es formarse para incorporarse al “mercado laboral”.

Sin embargo, cómo promover el arraigo a la comunidad en personas que no se asumen como miembros de ella, e incluso desean “salir para ya no volver”, o bien, ¿Cómo van a coadyuvar en el desarrollo de una región si no se valoran a sí mismos, se sienten discriminados, o asumen que las soluciones a los problemas locales deben venir de fuera?

Al respecto, son conocidos los efectos culturales que la educación formal causa en niños y jóvenes en contextos rurales e indígenas sobre todo, donde los saberes y la forma de apropiarse de ellos difieren de los que la escuela pretende imponer, lo que está “generando un tipo de ignorancia, que es el desconocimiento de lo propio”, como lo sugiere Maldonado (2002, 148): “Ocupar su tiempo en una actividad ajena a su tradición cultural implica que (por ejemplo) el niño no pueda –y tienda a no desear- aprender la agricultura tradicional como conjunto de sabiduría en su espacio original, el campo” (*op cit.*, 151).

Aunado a lo anterior tenemos la omnipresencia de una cultura dominante que se asume como depositaria de la verdad y que ve con menosprecio al otro diferente, y cuyo principal instrumento para reproducir su visión ha sido precisamente la escuela.

Por revertir esta visión heredada de los procesos formativos anteriores, la UIET debe generar las condiciones para que el y la estudiantes desarrollen las competencias para reconocerse como parte de un contexto cultural, propio, actuar reflexiva y críticamente ante los problemas propios y de su entorno, proponer estrategias de solución a través del diálogo, el consenso y la participación colectiva, en suma ser protagonista en la transformación de su propia realidad.

Para ello, entre otros aspectos, la relación escuela-comunidad debe generar la posibilidad de recuperar los saberes y conocimientos previos de los estudiantes, en dos sentidos: el primero

relacionado con la postura constructivista del aprendizaje, que los reconoce como protagonistas y depositarios de saberes que permitirán la construcción de nuevos aprendizajes mediante la interacción con su entorno; el segundo como una estrategia didáctica del enfoque intercultural que permita revertir la desvalorización que han tenido los conocimientos tradicionales ante el conocimiento “científico”. Desde esta perspectiva, la formación será concebida como un proceso permanente de acción-reflexión-acción. En este sentido se subraya la importancia de elaborar conceptos estructurantes, tramas o mapas conceptuales para establecer las diversas relaciones y niveles de complejidad de los problemas u objetos de transformación relacionados con las realidades concretas de las comunidades de origen de los estudiantes.

Ambiente de aprendizaje

Si la identidad es el resultado de una interpretación intersubjetiva del entorno cultural y como ya vimos la escuela y la comunidad forman parte de él, la pregunta es cuáles deben ser los imperativos que guíen la conformación de las interrelaciones que dan origen a la dinámica y ambiente de aprendizaje para que permitan una reconfiguración, afianzamiento o fortalecimiento de las identidades personales de los estudiantes.

En primer término consideramos que debe reconocerse, de nueva cuenta, en esta reconstrucción la complejidad que ahora encierra la práctica educativa cotidiana, el profesor debe de ser capaz tal y como plantea Zabala (s/f), de reconocer que la “clase” es un mundo de sujetos, que rebasa el espacio áulico, en este sentido, es un mundo de acciones y de sus productos e interpretaciones.

El mundo de la clase no es el mundo de los productos que allí se obtienen (análisis empírico a partir de los resultados, productos, o simplemente puntajes obtenidos); no es tampoco el mundo de las conductas (análisis empíricos de lo observable, de las relaciones entre comportamientos y resultados, etc.). Sino que a ambas dimensiones, realmente presentes en la enseñanza, se añade el componente subjetivo, intencional, racional del sujeto que realiza las acciones. (Zabala, p. 112)

Y agregaríamos, se añade también, lo indeterminado e incierto - la mejor planeación didáctica no es capaz de “garantizar” el aprendizaje, inclusive una planeación que funcione para un grupo o estudiante puede no hacerlo para otro en el mismo contexto y el mismo día -; lo intuitivo, -que muchas de la veces permite hacer los ajustes necesarios para adecuar la actuación docente- todas estas características en contraposición con lo predefinida y acotada que está la práctica docente con el curriculum formal, la normatividad escolar y las intervenciones sindicales; lo multidimensional de las personas y de las realidades -porque implica a diversos actores con diferencias en sus ámbitos cognitivos, afectivos, conativos, cuyas historias de vida

con sus diferencias individuales derivan de distintos contextos culturales y desigualdades económicas y sociales que los constituyen como tales- ; aspectos todos ellos, que llevan a que los resultados que se puedan lograr con las acciones realizadas en ese mundo de sujetos sean impredecibles.

Acciones que, de acuerdo con Melich (1994, pp. 110-111), pueden considerarse pedagógicas toda vez que tutelan el proceso que persigue la construcción “o adquisición” de conocimientos, habilidades, actitudes, sin embargo, dicho tutelaje se puede llevar a cabo, con o sin el respeto social o moral del sujeto que aprende

Situación que denota el antagonismo o contradicción que se puede establecer, en ese mundo de sujetos, entre la acción pedagógica y la acción educativa, toda vez, que desde nuestra perspectiva, lo más interesante del planteamiento de Melich, es el reconocimiento de que no toda acción pedagógica -en tanto, puede conducir, adoctrinar, domesticar- es educativa.

Otro aspecto que desde nuestra óptica vislumbra la complejidad de la generación de un ambiente de aprendizaje que promueva la construcción de identidades, es el sentido, significatividad y temporalidad en que se realiza la acción pedagógica. Siguiendo a Alfred Schütz (1993) la acción se analiza como una relación intencional y dinámica con el entorno, que inicia desde la advertencia de lo que se quiere o puede hacer, hasta el deseo y la decisión de hacerlo o no.

Vista así, la acción está referida al proceso mental o fenómeno psíquico que la guía, a partir de lo que se ha logrado y lo que se quiere lograr; de cómo se ha logrado y cómo se quiere lograr. Pero se refiere también al proceso de la acción y al producto o acto terminado, lo que se logra. Aclaremos en palabras de este autor:

Ante todo, debemos señalar una ambigüedad que encierra el término “acción”. Esta palabra puede significar, ante todo, el acto ya constituido como una unidad completada, un producto terminado, una objetividad. Pero en segundo lugar puede significar la acción en el curso mismo en que se constituye, y, como tal un flujo una secuencia en curso de hechos, un proceso de producción de algo (...) El significado de mi acción no consiste sólo las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también aquellas vivencias futuras que constituyen a la acción que tiendo, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción contemplada. (Schütz, 1993, pp. 68-69)

Por lo tanto, la acción pedagógica deberá ser analizada en el presente, pero también como proyecto a futuro y como rescate del pasado. Y al analizarla como proyecto la ubicamos como un acto intencional, que pasa a ser convertido en acción cuando el proyecto se realiza. “(...) El resultado es un acto o hecho completado. Este acto es en sí mismo un contexto de significado, pues da unidad a todos los actos intencionales y a todas las acciones implicadas en su realización

(...) “(Schütz, 1993, 105) Y en todos estos momentos debe haber congruencia entre la pedagogía defendida y la pedagogía del argumento (lo que se dice y lo que se hace).

Otro antagonismo que se puede generar en el mundo de acciones de la práctica educativa y del que debe estar consciente el formador para la construcción de la identidad es la tensión entre el “grupo” y la “persona”, ya que la intencionalidad mediante la que se desarrollan esas acciones es necesario revisarla a la luz del concepto de mismidad, debido a que es la búsqueda de la construcción de la mismidad ajena, la que convierte en educativas las acciones pedagógicas. Mismidad se contrapone a impersonalidad, a anonimato, a estereotipo y respeta y promueve la individualidad, que no el individualismo, lo particular, la diferencia, pero siendo la clase un mundo de sujetos, sin perder el grupo.

“(…) Según Heidegger en el modo de ser cotidiano, al Dasein (el ahí-del-ser o la realidad humana) se le ha arrebatado el ser. En otras palabras: no es él mismo. Cada uno no es sí-mismo, sino solamente ‘cualquiera’. Irrumpe la impersonalidad. (...) El grupo destruye el sí-mismo el único. Lo particular de cada quién desaparece...” (Melich, 1994,129)

Por lo tanto las y los profesores al realizar su acción educativa deben “conservar” al grupo, sin llevar al anonimato o al estereotipo, construyendo una relación de alteridad, sin que se pierda lo propio, y por si fuera poco:

La relación de alteridad puede ser de orden social (jurídica, política...), ontológica, o bien ética. En esta última (que para nosotros es donde se construyen las identidades) debe aparecer la responsabilidad. El otro deja de ser extraño y se convierte en cómplice. Esta complicidad con el otro es esencialmente ética y en consecuencia responsable. La responsabilidad es una individuación, un principio de individualización o de personificación. Esto se concreta en un imperativo categórico *conditio sine qua* non resulta posible hablar de ética autónomamente: la prioridad del otro sobre mí mismo. [2]

Vista así, una práctica educativa cotidiana que promueva un ambiente de aprendizaje que tome en cuenta la formación y transformación de la identidad de los estudiantes y las diferencias individuales que lo constituyen en lo que son y en lo que quieren ser, no se agota en la racionalidad, sino también es emotiva, experiencial, afectiva, ética. Que la profesora y el profesor de cada grupo tome conciencia de ello y reflexione en torno a sus implicaciones en su práctica docente cotidiana, sin duda es un reto de cualquier proceso formativo que pretenda “reconstruir identidades”.

Metodología, sujetos, instrumentos:

Sabemos que para diseñar la estrategia de investigación en un proyecto relacionado con algún fenómeno social, la primera determinación que debemos tomar es:

- a) si intenta transformar ese fenómeno con la participación de los involucrados en él;
- b) si aquel se propone comprender e interpretar dicho fenómeno, a partir de los significados que tiene para los sujetos implicados en él, y describirlos “en un lenguaje natural”; o en su defecto,
- c) si el estudio pretende su explicación causalista, es decir si su objetivo es una exposición sobre el por qué acontece el fenómeno mediante su reducción a componentes medibles. (Schwartz y Jacobs, 1996, 21)

Para este caso, la consecución del propósito del proyecto, la reconstrucción del proceso vivido durante la formación profesional de un grupo de estudiantes en un contexto determinado, requiere de la adopción de una postura integradora, que como mencionamos, en un primer momento permita conocer una panorámica del fenómeno, que nos permita cierto grado de “generalización”; y en un segundo tiempo genere la reflexión de los implicados en el proceso formativo para una comprensión más fina y profunda de su impacto en la conformación de la identidad profesional del futuro egresado/a, ya que es necesario el rescate de lo que es internamente significativo y esencial del sujeto en formación.

Esta concepción nos lleva a que la reconstrucción del proceso formativo de la primera generación de la UIET fuera abordada desde las capas más generales, mediante la aplicación de una encuesta a los integrantes de esta cohorte, hasta las más particulares desde la perspectiva subjetiva con el desarrollo de un grupo focal de discusión

El grupo focal se conformó a partir de cuatro criterios estratégicos³ que permitieron la presencia de estudiantes: de las tres licenciaturas (Desarrollo Rural, Lengua y Cultura y Desarrollo Turístico.); de ambos géneros (hombre o mujer); de diferente lugar de origen (rural o urbano); y con conocimiento de una segunda lengua (hablante de lengua indígena y hablante de español).

Lo anterior con el propósito de poner en paréntesis la mirada cuantitativa del primer momento del estudio y dar la voz a los involucrados en el proceso, de manera tal que se pueda reconstruir lo que estaba pensando al contestar la encuesta.

³ Los criterios usados para seleccionar los casos y el escenario de estudio es una de las prácticas que caracterizan al estilo cualitativo de investigación. A diferencia de los acercamientos cuantitativos que requieren la selección de un número representativo de casos para poder hacer sus generalizaciones, los estilos cualitativos estudian unos pocos individuos o unas situaciones reducidas, no basados en leyes probabilísticas sino en criterios intencionales, es decir, mediante un criterio estratégico personal, como en el caso del “muestreo teórico” o “muestreo opinático”, también conocido como muestreo estructural (Glaser y Strauss, 1979; Ruiz, 1999)

En este orden de ideas, el propósito de establecer una valoración general del proceso formativo logrado a partir de una exploración cuantitativa y el de realizar una aproximación al mundo subjetivo de los actores del hecho educativo, mediante el grupo focal, permite desde una perspectiva integradora, ubicar el proyecto con un enfoque cuali-cuantitativo.

El apartado de la encuesta que se presenta en este trabajo tenía como propósito que los estudiantes recordaran y valoraran mediante un cuadro comparativo tres aspectos: el primero relativo a las diferencias detectadas a su ingreso, o al pasar los semestres, entre la forma de trabajo desarrollada en el UIET y las que había conocido en sus anteriores procesos formativos en torno a su papel como estudiante y la relación de la escuela con la comunidad; el segundo a los cambios en su percepción sobre los problemas de la comunidad, respecto a ser parte de la comunidad y a involucrarse en sus actividades; el último a los cambios identificados en la percepción de sí mismo y de la relación con su familia.

Cómo vemos el instrumento pretendió que el estudiante en un proceso reflexivo que le permitiera retrospectivamente evaluar los cambios efectuados en los planos intra e interpersonal de los elementos que aparecen en el Cuadro No. 1.

Mientras que en el grupo focal se pretendió que expresarán los sentimientos y emociones experimentados durante el proceso formativo, discutir la congruencia y valía de la intervención pedagógica e intercultural en su proceso formativo y construir un posible escenario como profesionistas egresados de la UIET

	Encuesta	Grupo focal de discusión
Plano intrapersonal	Papel como estudiante	Sentimientos y emociones durante su proceso formativo
	Papel como actor comunitario	
Plano interpersonal	Relación con la familia	Intervención pedagógica en su proceso formativo
	Relación con la comunidad	Papel como profesionistas egresados de la UIET
	Relación Estado-comunidad.	

Cuadro No. 1

En relación con el análisis cuantitativo, con el propósito de determinar la significatividad de los cambios en las percepciones de los estudiantes de las categorías anteriores, previa recodificación a escala ordinal, se aplicó la prueba de los signos ($\alpha = 0.05$; Sydne, 1998).

Posteriormente se procedió a determinar la relación de estos cambios en los estudiantes con la licenciatura cursada mediante la tabla de contingencias y la prueba de χ^2 ($\alpha=0.05$; Sydne, 1998).

Las sesiones del grupo focal se grabaron, se analizaron los videos y se registraron las participaciones que se consideraron relevantes de acuerdo a cada categoría indicando el archivo y el tiempo de grabación donde se realizaba la participación respectiva.

Resultados

En el aspecto cuantitativo los resultados muestran que en todas las categorías analizadas es significativa y favorable la diferencia entre la percepción previa y la lograda durante en proceso formativo en la UIET con un 95% de confianza y los gráficos descriptivos muestran los logros alcanzados por los profesionistas al concluir la Universidad. (Ver Anexo No. 1).

Estos resultados se presentan de manera similar en todas las licenciaturas, ya que al analizar el comportamiento de las carreras mediante la prueba de chi-cuadrado, se encontró que no se cuenta con evidencias suficientes para considerar que los estudiantes de las distintas carreras mostraran diferencias en sus respuestas con respecto a los aspectos valorados. Es decir ninguna carrera sobresale significativamente con resultados más o menos favorables con respecto a las variables analizadas (Ver Anexo No. 2).

El análisis cuanti-cualitativo se presenta a continuación haciendo un vaivén entre la descripción de las respuestas obtenidas en la encuesta y las argumentaciones sostenidas durante el grupo focal de discusión.

A. Reconstrucción de identidades: el plano intrapersonal

1. Como estudiante

En relación al papel como estudiante se observa un tránsito de un papel pasivo y receptivo a protagonista y autogestivo en el propio aprendizaje, aunque en la discusión del grupo focal se evidenció que dicho tránsito fue difícil y doloroso en algunas ocasiones, ahora reconocen su importancia para las nuevas generaciones. Por ejemplo, M2. estudiante de la Licenciatura en Desarrollo Turístico, menciona “gracias a nuestra experiencia se puede mejorar el plan de estudios (sic) porque yo creo que no es que seamos conejillos de indias como muchos nos llegamos a sentir (...) pero somos la primera generación y si recayeron varias cosas en nosotros y

eso es lo que nosotros percibimos y puede ayudar a lo que vienen detrás”. (Grupo focal registro sesión del 23 de julio 2010).

Más adelante este estudiante precisa “el trabajo en equipo llegó a ser un martirio, sufríamos al saber que íbamos a numerarnos del uno al seis y tener que desbaratar el grupito porque se tenía que trabajar, esa dinámica (sic) la usaban los profes porque se veía ‘un nosotros no vamos a trabajar con ellos’” (Grupo focal archivo MOV003 sesión del 23 de julio, 2:30).

También en este tránsito se vivió la necesidad de reaprender la significatividad de la “tarea” en tanto un conjunto de estrategias que persiguen un propósito que no tiene que ser inmediato y que no son realizadas “para el profesor” sino para sí mismos, para su propio aprendizaje. Al respecto se identifica tres estudiantes que consideran que su papel como estudiante era mejor antes de ingresar a la UIET. De ellos uno responde en la encuesta que “Quizá por la comprensión de los profesores al no exigir tareas fui poco responsable e impuntual”, otro menciona “Te toleraban mucho, parecía que estábamos en la secundaria. Será por el enfoque, los marcaron hablando de interculturalidad, ni sabían lo que decían (sic).” Sin duda estos chicos y chicas son el verdadero reto de la formación como lograr que se autoregulen y superen la visión de los procesos formativos tradicionales jerárquicos y coercitivos.

Si bien son tres casos de I18, son tres estudiantes para los que no fue suficiente que los docentes los reconocieran como protagonistas del aprendizaje para que éstos asumieran dicho protagonismo. La concepción que tienen los y las estudiantes de su aprendizaje se centra en la idea, promovida por la educación tradicional, de que la iniciativa y el liderazgo en el proceso educativo corren a cargo del profesor. Considerando, desde esa óptica, como “buen maestro” a aquel que sólo da información e instruye y que no propicia ningún tipo de trabajo o participación por parte de ellos, más que el de ser un agente pasivo, en la “asimilación” de los saberes.⁴ Lo cual conflictúa con su participación activa en el proceso de aprendizaje y en el hecho de que mediante este “activismo” ellos y ellas deben construir sus conocimientos de manera colectiva.

La percepción tradicional sobre su aprendizaje y el protagonismo del docente en dicho proceso también determina el nivel de participación y el hecho de que se requiere la sanción constante por parte del profesor de los quehaceres que desarrolla.

Sin duda esta autopercepción y la dificultad para reconfigurarla se debe a que el protagonismo del profesor ejercido durante tantos años de escolaridad previa, contribuyó en la disminución de la autoestima de la y el estudiante, toda vez que “sin pretenderlo, el profesor expositivo logra que el estudiante acepte la negación de su sabiduría como alumno y la ‘ilegitimidad’ de su voz, obteniendo un resultado antipedagógico (Leyva, 2005:295)”. El reto de

⁴ Bajo tal lógica, no es extraño, se forman profesionistas carentes de iniciativa, que esperan que se les asignen tareas y se les supervise permanentemente, lo que da cuenta de una actitud poco crítica y propositiva hacia el propio trabajo.

nueva cuenta es como detectar a tiempo estos casos y lograr una reconstrucción de su papel como estudiantes.

2. Como profesionista

En el grupo focal de discusión en lo relativo a su papel como profesionista egresado de la UIET, se detectan dos tendencias una que queda más identificada con una formación convencional y con la aspiración a ser contratados como trabajadores, y otra que logra un discurso más coherente con la propuesta formativa de la UIET, sin embargo en ambos casos se encuentra presente un mayor compromiso por su familia y la comunidad a la que pertenecen.

En el primer grupo se ubican personas que consideran que les será muy difícil “ser” interculturales ya que las relaciones que se dan en la realidad no son equitativas, ni respetuosas, por lo que la interculturalidad se queda como proyecto escolar.

Por ejemplo, M1. estudiante de la Licenciatura en Desarrollo Turístico afirma al respecto:

“Me asumo profesionista como cualquier otro, la interculturalidad se queda en la escuela, somos iguales a otros, pero con distintas competencias. Seremos empleados con otras formas de ver las cosas.” (Grupo focal, sesión del 22 de julio 2010).

En este mismo sentido plantea su participación M2. “Ahora me siento con una gran responsabilidad, porque alguien del salón quedó mal con la comunidad. Estamos poniendo baches, o somos quienes estamos abriendo puertas, o bien los que podemos cerrar. Soy una persona que va a pedir trabajo.” (Grupo focal, sesión del 22 de julio 2010).

A diferencia de A1. estudiante de la Licenciatura en Desarrollo Rural que reconoce la importancia de establecer la diferencia en el trato con la gente y la autovigilancia de sus acciones como actor intercultural.

“Nos enfrentamos a un gran reto, ante la competencia con egresados de otras universidades, ante ellos ser intercultural significa no ser absorbidos. Nos hemos formado con alto sentido humano. La actitud, hace la diferencia nos formaron para ser autogestivos. Me fascina mi carrera porque me ha permitido conocer e intervenir en la comunidad para su mejora. Hay muchos espacios donde no se conoce el término intercultural, este proyecto tienen sólo cinco años y creo que se va a ver su reflejo en los próximos años.” (Grupo focal, sesión del 22 de julio 2010).

Es interesante la preocupación de ser “absorbido” por ambientes que no reconocen o practican la interculturalidad, lo que podría dar cuenta del reconocimiento de la complejidad de una práctica intercultural. Este estudiante destaca claramente un rasgo de su formación profesional al declararse formado para ser autogestivo y la importancia de ello para la intervención y mejora de la comunitaria.

De igual forma M3, plantea:

“La interculturalidad es un proceso que ha venido creciendo, lo que ha faltado es el reconocimiento y la UIET ha servido para ello. Por ello me veo, (como profesionista egresado de la UIET) como un miembro más de la comunidad, pero con habilidades que en el futuro que me van a permitir contribuir en el desarrollo.” (Grupo focal, sesión del 22 de julio 2010).

En el grupo que reconoce lo complejo de la interculturalidad como forma de vida se denota la preocupación de poder “seguir siendo así” ante los problemas que se enfrentan por la relaciones desiguales e inequitativas con otros actores, incluso hacen referencia que en su propia familia ven difícil hacer un cambio. No obstante ellos consideran que es su compromiso y responsabilidad trabajar para lograr la transformación de sus comunidades.

La participación de M1. Es más que elocuente en este sentido:

“Ser egresado de la UIET es un orgullo, por ser una universidad diferente. Y por ser de la primera generación cae el compromiso y la responsabilidad de la forma como nos vayamos a comportar. Aunque sean muy criticados se nos han abierto las puertas. En mi familia hablar con autoridades era hablar con un dios. La universidad me dio herramientas para saber hablar, mi hermano me dice que estoy loco, "cómo sabes que te van a hacer caso". La forma de trabajar en la escuela le enseñó a saberse mover y desenvolverse.” (Grupo focal sesión del 23 de julio).

B. Reconstrucción de identidades: el plano interpersonal

1. Relación con la familia

La mejora en las relaciones familiares fue desde la percepción de los estudiantes una de los cambios más favorables para ellos. Representante indiscutible de esta percepción es la opinión vertida por A1 en la que señala:

“Personalmente la Universidad rompió la individualidad y no aceptar las ideas de los otros. (...) En lo familiar el conocimiento y las herramientas, métodos, me sirvieron para mi familia (porque) estaba muy desorganizada, no había comunicación, pude romper el círculo de violencia que había en mi familia. No podía hablar de desarrollo si en mi familia no lo había. (...) La universidad significa mucho para mí. Yo les voy a devolver este favor que me dieron” (Grupo focal sesión del 23 de julio 2010).

Si bien se detectaron conflictos y tensiones con la familia con el ingreso en la UIET, los estudiantes afirman que lograron revertirlas.

2. Relación con la comunidad

a) Percepción como integrante de la comunidad antes del ingreso a la UIET

De los 118, sólo tres no respondieron el cuestionamiento y de siete se consideró que la respuesta no atendía la pregunta. Salvo tres que respondieron que se percibían como actores que se involucraban intensamente en los problemas y actividades comunitarias, los restantes (105) se perciben prácticamente ajenos al acontecer de su comunidad.

De estos, poco más de la mitad (57) explica que sólo decían ser parte de la comunidad sin involucrarse o con una mínima participación. Poco menos de un tercio (30) no se sentían como parte de ella, de los cuales 16, además, revelan que sólo veían por su propio bien. Un pequeño grupo (tres) percibía que no era útil a la comunidad, un número igual, consideran que sus decisiones dependía de otros por ello no tomaban decisiones de manera autónoma, otros tres casos se percibían sin derecho a estudiar por ser mujer. Finalmente cinco no valoraban a la comunidad, se mostraban intolerantes y deseaban irse lejos “y no regresar jamás”.

Si bien este último grupo pudiera no ser representativo en términos cuantitativos, puede representar el anhelo de una gran cantidad de jóvenes que no encuentran alternativas de vida en sus comunidades de origen. Ante este sentimiento de frustración y la imposibilidad de ese “no regresar jamás” no es difícil escaparnos, aunque resulte osado mencionarlo, de pensar que éste sea uno de los aspectos que influyan en la decisión del suicidio, fenómeno con altos índices de incidencia en nuestro estado y en la región donde se encuentra ubicada la UIET.

Vemos pues que si la identidad se construye en los procesos sociales, entonces la pertenencia a un grupo representa una de las primeras condiciones para su conformación. La cultura de este grupo, su forma de ver y percibir el mundo, irá incidiendo para que se conforme la identidad cultural que distingue a quienes forman parte de ese grupo.

Dado que la identidad cultural es construida en oposición a los extraños, las intrusiones de otras culturas implican la pérdida de autonomía del grupo y por lo tanto la pérdida o adecuación de esa identidad o bien la adopción o imposición de otra.

En este sentido la escuela, en general las políticas públicas, y el consumo de *repertorios culturales* ajenos, vienen a representar incursiones de culturas diferentes, provocando transformaciones importantes en la identidad.

Así las cosas, hoy los jóvenes en el medio rural se enfrentan a una disyuntiva en la búsqueda de su afirmación identitaria, pues deben elegir entre la tradición y la cultura global. Tal disyuntiva a su vez conduce a una doble frustración, por un lado ya no se sienten parte de una tradición cultural y por otro son excluidos de la nueva a la que aspiran pertenecer, y esta situación no podemos perderla de vista con los estudiantes de nuestra Universidad si pretendemos que reflexionen y se posicionen ante el problema que enfrentan como sujetos.

b) Percepción como integrante de la comunidad a partir del ingreso a la UIET: Aprendiendo de la comunidad

Entre las estrategias definidas para promover el aprendizaje significativo dentro del enfoque intercultural, se encuentra la de aprender de la comunidad, la cual implica la revaloración de los conocimientos y prácticas locales a través del reconocimiento de las y los estudiantes de que las comunidades, en particular aquellas de donde provienen, constituyen una fuente importante de conocimientos; y a partir de ello logren comprender que la formación no debe verse sólo en el sentido escolarizado y académico del término. De tal modo que una vinculación ordenada y sistemática con el entorno social y las relaciones que a diario se dan en ese espacio, privilegie las experiencias cotidianas, sus intereses reales, sus preferencias, sus estilos de producir conocimientos y las maneras de ponerlos en práctica, cancelando los espacios para la imposición, a veces violenta, de significaciones e interpretaciones de la realidad.

Aprender de la comunidad ha requerido de los y las estudiantes describir su entorno, indagar sobre el pasado comunitario, sistematizar las actividades que se llevan a cabo en su comunidad, identificar los elementos característicos de la cultural local y sus principales actores a través de un diálogo permanente con los habitantes comunitarios. Ha requerido también, de la promoción de un marco de respeto y humildad intelectual, de una sensibilización ante lo que acontece en ese contexto y otros similares, y a partir de ello, fortalecer en el estudiante su identidad y promover su sentido de pertenencia a una comunidad y cultura, justo como lo plantea Leyva (2005:293):

Si el alumno reconoce los aspectos valiosos de su cultura, buscará en ella las soluciones a sus problemas; en ella identificará las prácticas de vida comunitaria adecuadas, el sentido de organización, el valor de la reciprocidad el respeto por la naturaleza [...].

Los testimonios de los propios estudiantes apuntan en ese sentido, en la medida que ha variado su percepción con respecto a la comunidad, tal cambio en la percepción cobra mayor relevancia si se observa a la luz de lo que los estudiantes expresaban al iniciar la licenciatura como vimos anteriormente.

Además de los dos que no respondieron, y de los ocho que se consideró que no habían dado respuesta al cuestionamiento, los 108 restantes modificaron sustancialmente su percepción como integrantes de la comunidad a partir de su formación en la UIET. De manera general se aprecia una identificación por sentirse parte de ella, valoración de la cultura y de su gente, y con herramientas y conocimientos para trabajar a favor de la

Poco más de la mitad (57) se siente ahora parte de la comunidad, y por ello considera como un deber “participar en su bienestar y progreso” por ejemplo: “Me percibo igual que ellos reconociendo que su cultura es muy importante al igual que otras” (Encuesta No. 011); “Creo que es muy importante ser parte de una comunidad y ahora como miembro de ésta debo participara más en los servicios que se presten” (Encuesta No. 012); “Me siento parte de la misma comunidad en poner en práctica mis saberes con la gente” (Encuesta No. 28).

c) Percepción de la relación de la comunidad con el estado antes del ingreso a la UIET

En relación a este aspecto, llama la atención que fue donde más estudiantes no dieron respuesta (7), y dos más cuya respuesta fue “no sé”. Las respuestas de cinco se consideró que no atendían a la pregunta. De los 104 restantes, poco menos de la mitad (50) responden en el sentido de que no era un tema que despertara su interés, la mitad de éstos incluso manifiestan que tal desinterés iba al extremo de burlarse de personas con “rasgos indígenas” y no valorar a la comunidad. Nueve dicen que reconocían que esta relación se daba tan solo a través de los programas que llegan a la comunidad y pensaban que el estado “tiene la solución de todos los problemas”.

La percepción de 37 era en el sentido de que no existe una buena relación entre el estado, de los cuales 18 argumentan que ésta no es tomada en cuenta por aquel y en todo caso existe discriminación hacia la comunidad.

d) Percepción de la relación de la comunidad con el estado a partir del ingreso a la UIET

Los cambios en la percepción de la relación entre la comunidad y el estado a partir de la UIET apuntan no sólo a un mayor interés, sino a una visión más propositiva y crítica, desde quienes no visualizan algún cambio en dicha relación (2), pasando por quienes consideran que está en construcción porque ahora la comunidad recibe más apoyos (11), o bien quienes ven que lo que está sucediendo a nivel estatal se refleja en el acontecer comunitario (16), hasta los que plantean

que en la medida en que haya una mayor coordinación entre ambos (comunidad y estado), se podrá avanzar en la solución de los problemas de la comunidad (23). Destacan 23 que piensan que la relación está en función de la participación suya y de la comunidad en su conjunto “Hay trabajo y dinero pero tenemos que desarrollarlos nosotros”, 10 que manifiestan que tal relación es desigual y que los apoyos se destinan a favorecer liderazgos y nueve que dicen que por ser parte de la comunidad deben “hacer más por ella y por el estado”.

Reviste de mayor interés tal cambio en la percepción si, como sabemos, diversos organismos internacionales consideran indispensable “fortalecer el interés y el activismo de la juventud en las cuestiones públicas para generar una mayor inclusión social. De este modo se refuerza su compromiso con los derechos humanos y la democracia, así como la comprensión de esos conceptos” (Instituto Mexicano de la Juventud: 2008, 46): “Estar en el mismo nivel y tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de de mi familia y apoyarlos en los que se pueda y no depender de nadie” (Encuesta No. 005).

Así, las posibilidades de que los jóvenes participen en actividades de desarrollo en el hogar, la escuela y la comunidad revisten importancia vital en el desarrollo de la sociedad en conjunto. En suma, consideramos que su experiencia formativa contribuye a promover la participación activa en la toma de decisiones de asuntos que les afectan, a pedir y rendir cuentas, a colaborar con las autoridades cuando su justa demanda así lo requiera; contribuye, en fin, a “ser educados para asumir la democracia como forma de vida además de como forma de gobierno” (Schmelkes: 2004, 26).

Conclusiones y recomendaciones

1. En su percepción como estudiantes identifican el tránsito de “conejiillos de indias y receptores” a “pioneros y protagonistas” y las dificultades para la apropiación del ambiente de aprendizaje generado por el modelo educativo.
2. Se detectaron cambios sobre la percepción de su comunidad de origen: de desinterés, desvalorización o impotencia a la adopción de un compromiso como profesionista con posibilidad de intervención en su mejora y plenamente de contar con “herramientas” para arribar a ese fin.
3. Uno de los cambios más favorables para ellos lo representa el ocurrido en el ámbito familia, la actitud individualista y poco solidaria, se trocó por una mayor comunicación y la solidaridad para la búsqueda de soluciones a los problemas.
4. Como profesionistas destaca el cambio de una percepción dependiente, carente de herramientas, a una mayor autonomía y conciencia de sus capacidades.

5. En suma la percepción sobre su comunidad y la construcción de una identidad profesional se centra en el reconocimiento de la complejidad que implica su compromiso con el logro de mayores niveles de desarrollo humano ante una sociedad que poco respeta la diversidad cultural y natural.
6. Pese a la enorme influencia que la educación convencional tiene en la construcción de la identidad de las y los jóvenes que incide en su desvalorización cultural e individual, se observa que el enfoque intercultural coadyuvó a revertir tal influencia para alcanzar una revalorización de su cultura, de su comunidad y de sí mismo.
7. No se observa ningún tipo de diferencia a nivel de licenciatura en los tránsitos identificados en las diferentes percepciones de las y los estudiantes. Lo cual apunta a una comprensión compartida entre los docentes acerca de lo que el enfoque intercultural busca en la formación de aquellos, esto es, entre otros aspectos, “Rescatar, a partir del enfoque educativo intercultural, la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad”. (Casillas y Santini: 2006, 41)
8. El enfoque intercultural en la educación superior representa un importante aporte en la reconstrucción de la identidad de las y los jóvenes, en un momento en el que la globalización promueve el abandono de las prácticas locales y la adopción de las del mercado global. Sin que esto quiera ir en contra de los procesos de localización que sin duda existen en nuestras comunidades.
9. Resulta de vital importancia que la planta docente conozca a profundidad la percepción que las y los estudiantes tienen acerca de sí mismos, de su familia y de la comunidad, a fin de generar estrategias de aprendizajes que contribuyan a un cambio en la percepción y por ende en la reconstrucción de su identidad.
10. Los resultados aquí presentados deben promover la reconstrucción de la práctica docente, a fin de reflexionar sobre aquellas estrategias que contribuyeron a modificar las diferentes percepciones, así como las que no influyeron, y reforzar unas y enriquecer las otras. No con la intención de usar tales estrategias como “métodos”, sino, como lo propone Díaz Barriga (2009, 118) en alusión las Técnicas Freinet, “a efectuar la enunciación de los principios fundamentales y a presentar los resultados de un trabajo en aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta”.

Bibliografía

- Berger, Peter L. y Luckman, Thomas. (2008). *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu editores.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar L. (2006) *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México. SEP/CGEIB.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). “Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos”. *Revista de educación. Identidad y Educación*, No. 353, 17-38.
- Díaz Barriga, Angel. (2009). *Pensar la didáctica*. Argentina. Amorrortu editores.
- Giménez Montiel, Gilberto. (2005). *Teoría y análisis de la cultural*. (Volumen dos). México. CONACULTA/ICOCULT.
- Gómez, Sollano M y Zemelman H. (2006) *La labor del maestro: Formar y formarse*. Pedagogía Dinámica. México. Ed. Pax.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Perspectiva de la juventud en México*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Leyva Atencio, Lourdes. (2005) “El currículum como espacio de legitimación de la cultura del pobre”, en *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad* (Miguel Ángel Rodríguez, comp.); pp. 293. México. SEP/FLAPE/ Instituto de desarrollo, evaluación educativa e investigación A. C. y Observatorio ciudadano de la educación.
- Maaluf, Amin. (1999). “Identidades asesinas”. En Giménez Montiel, Gilberto. (2005) *Teoría y análisis de la cultural*. Volumen dos. México. CONACULTA/ICOCULT.
- Melich, J.C. (1994): *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, España, Ed. Anthropos
- Morin, E. (1990): *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona. Gedisa.
- Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E., Cortés González, P., Márquez, M.J. y Padua Arcos, D., (2010) “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”. *Revista de educación. Identidad y Educación*, No. 353, 187-209.
- Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social*. España. Ed. Paidós.
- Schwartz y Jacobs, Howard, J.: (1996). *Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. (2ª. Reimpresión). México. Editorial Trillas.
- Siegel, S. (1980). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México. Trillas.

Zabalza B. M. (s/f) *Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico*. En http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20314&dsID=pensamiento_profesor.pdf, consultado el 21 de enero de 2009.

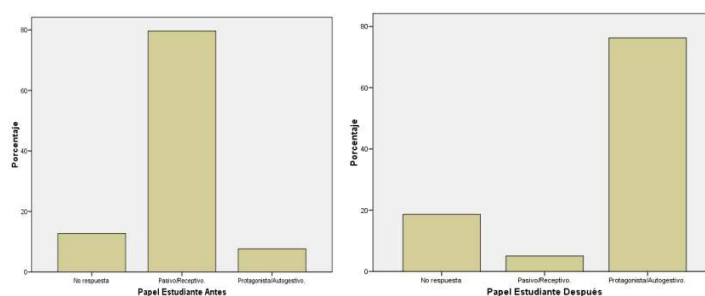
Maldonado Alvarado, Benjamín. (2002). Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. Colección Etnografía de los pueblos indígenas de México. Serie Estudios monográficos. México. INAH.

Schmelkes, Sylvia. (2004) .*La formación de valores en la educación básica*. México. SEP.

ANEXO No. I RESULTADOS PRUEBA DE LOS SIGNOS ($\alpha=0.05$) PARA LAS 8 VARIABLES RELACIONADAS.

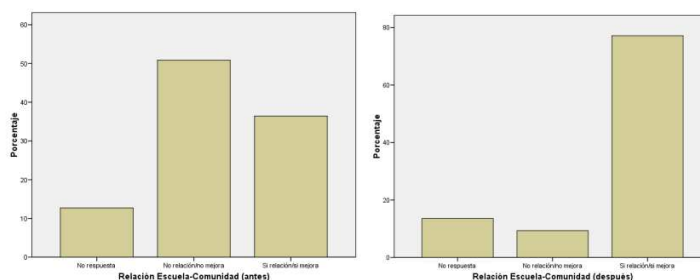
A) Papel como estudiante (antes-después).

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a su papel como estudiantes ($Z=-7.310$, $p=2.6e-013$)



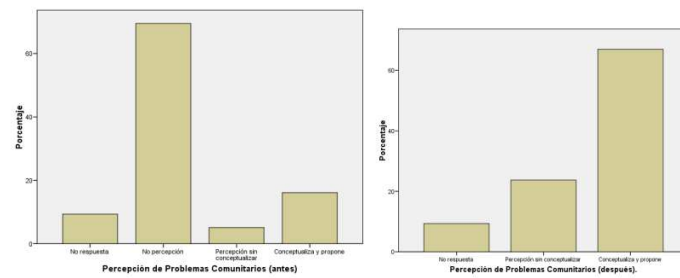
B) Relación escuela- comunidad (antes-después)

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la Relación escuela- comunidad ($Z=-5.7$, $p=1.2e-8$)



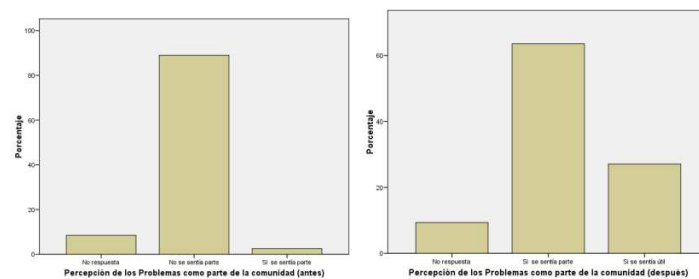
C) Percepción de los problemas de la comunidad (antes-después).

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la percepción de los problemas de la comunidad ($Z=-8.326$, $p=8.3e-17$).



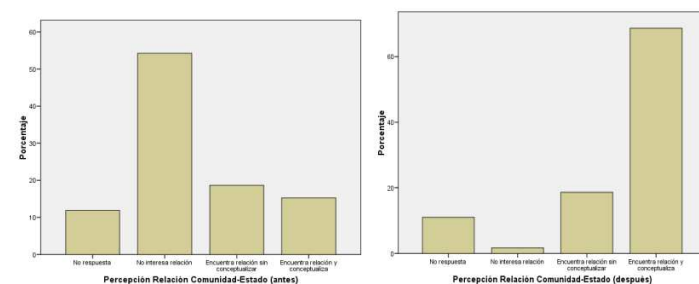
D) Percepción como integrante de la comunidad (antes-después)

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la percepción de los problemas como integrante de la comunidad ($Z = -9.667$, $p = 4.1e-022$).



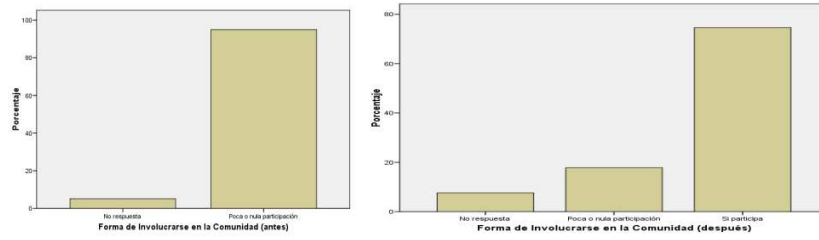
E) Relación comunidad-estado (antes-después)

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la percepción de la relación comunidad-estado ($Z = -7.592$, $p = 3.1e-014$).



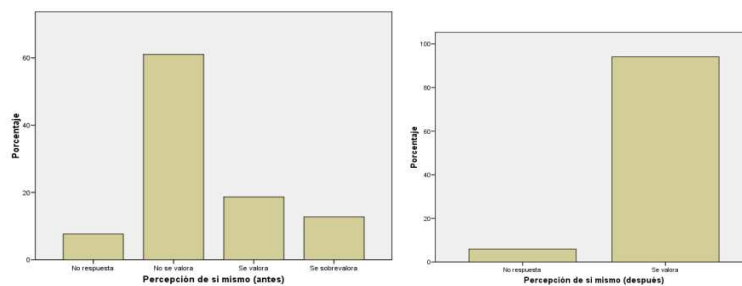
F) Involucrarse en actividades de la comunidad (antes-después)

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la forma de involucrarse con la comunidad ($Z = -8.503$, $p = 1.8e-017$).



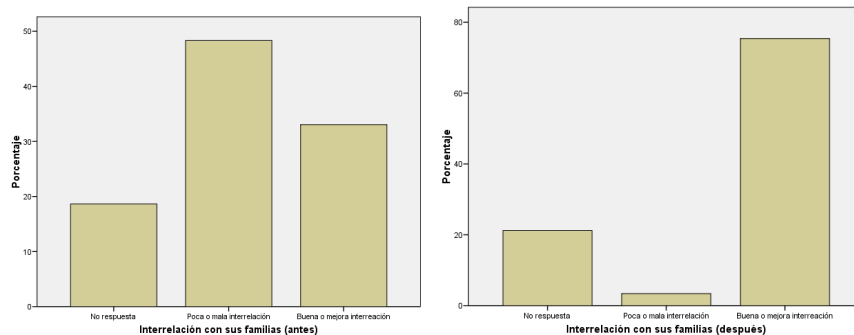
G) Percepción de sí mismos ante la UIET (antes-después)

Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la Percepción de si mismos ($Z=-5.745$, $p= 9.1e-9$).



H) Interrelación con la familia (antes-después)

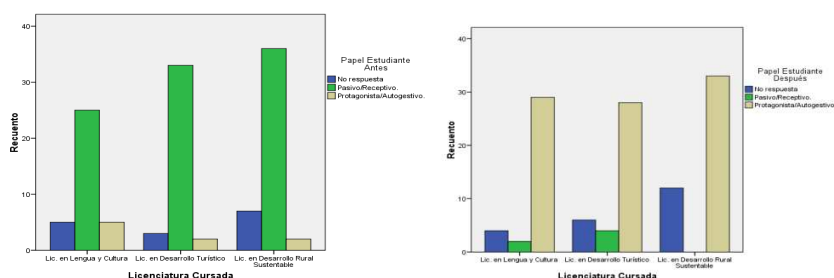
Conclusión. Se tiene evidencias significativas de una diferencia entre la percepción que tenían al ingresar a la universidad y al concluir la misma, con respecto a la Interrelación con la familia ($Z=-5.954$, $p= 2.6e-9$).



ANEXO No. 2 PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA EL NIVEL DE ASOCIACIÓN ENTRE LAS LICENCIATURAS Y CADA UNO DE LAS VARIABLES.

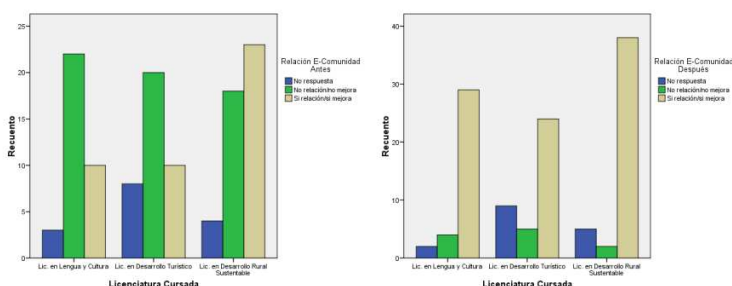
A) Papel como estudiante (antes-después).

Conclusión: No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM1 (Antes) ($\chi^2_{4 g.l.}=4.5; p=0.34$) ni en el 2 (Después) ($\chi^2_{4 g.l.}=7.5; p=0.11$).



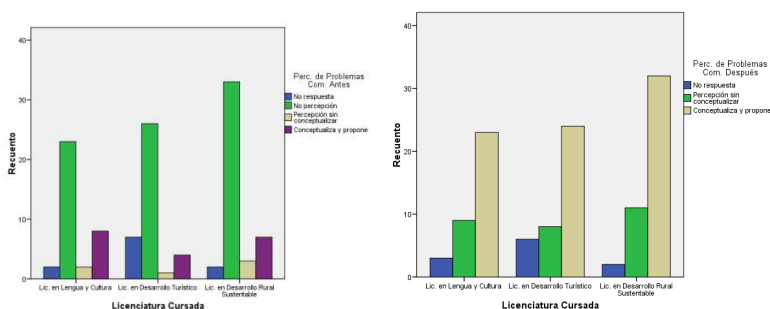
B) Relación escuela- comunidad (antes-después)

Conclusión: No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM3 (Antes) ($\chi^2_{4 g.l.}=9.4; p=0.051$) ni en el 4 (Después) ($\chi^2_{4 g.l.}=7.9; p=0.092$).



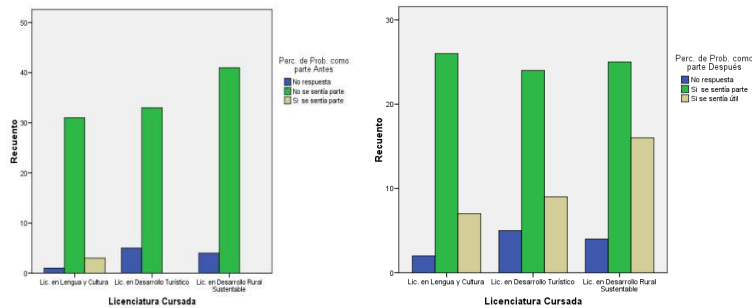
C) Percepción de los problemas de la comunidad (antes-después).

Conclusión: No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM5 (Antes) ($\chi^2_{4 g.l.}=7.6 ; p=0.26$) ni en el 6 (Después) ($\chi^2_{4 g.l.}=3.3; p=0.51$).



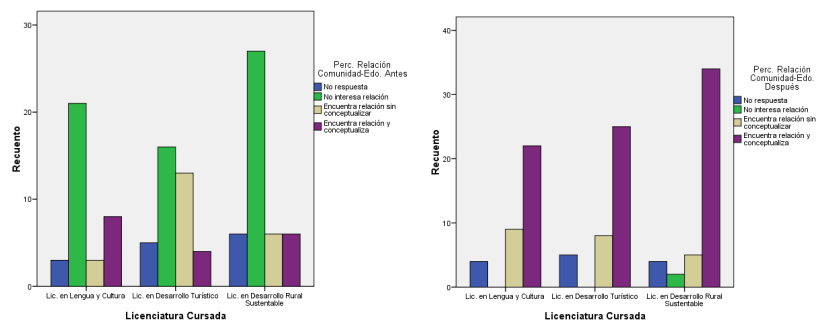
D) Percepción como integrante de la comunidad (antes-después)

Conclusión: No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM7 (Antes)($\chi^2_{4g.l}=9.4$; $p=0.051$) ni en el 8 (Después) ($\chi^2_{4g.l}=4.2$; $p=0.38$).



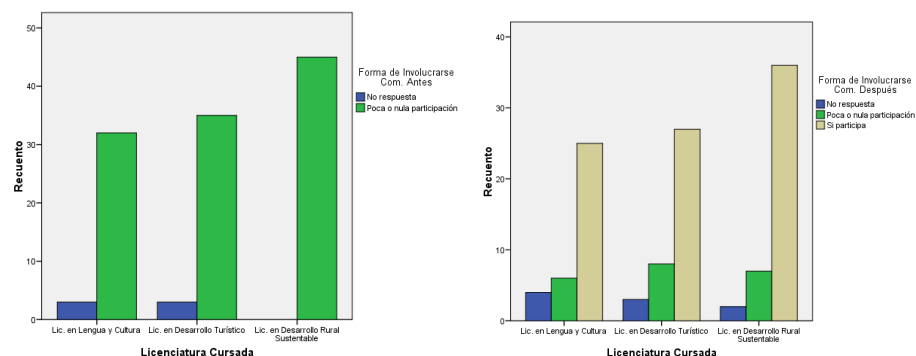
E) Relación comunidad-estado (antes-después)

F) **Conclusión:** No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM9 (Antes)($\chi^2_{4g.l}=0.07$; $p=0.26$) ni en el 10 (Después) ($\chi^2_{4g.l}=6.5$; $p=0.36$).



G) Involucrarse en actividades de la comunidad (antes-después)

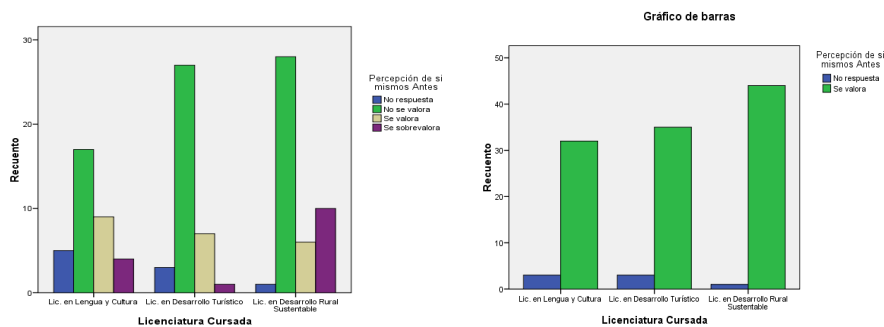
Conclusión: No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM11 (Antes)($\chi^2_{4g.l}=3.9$; $p=0.14$) ni en el 12 (Después) ($\chi^2_{4g.l}=1.9$; $p=0.75$).



H) Percepción de si mismos ante la UIET (antes-después)

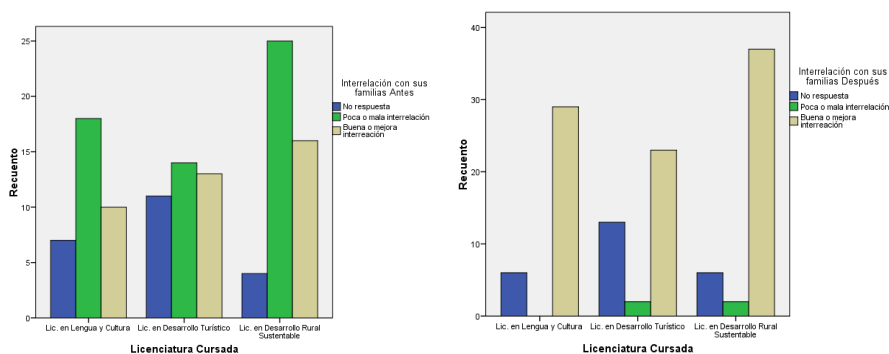
Conclusión: Se encontraron diferencias significativas por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM13 (Antes)($\chi^2_{4g.l}=13.1$; $p=0.04$) pero no en el 14 (Después) ($\chi^2_{4g.l}=1.8$; $p=0.4$).

Proceso formativo y reconstrucción de identidades: La primera experiencia en la Universidad Intercultural el Estado Tabasco.



I) Interrelación con la familia (antes-después)

Conclusión No existen diferencias por carrera de las respuestas proporcionadas en el ITEM 15 (Antes) ($\chi^2_{4 g.l}=6.4; p=0.17$) ni en el 16 (Después) ($\chi^2_{4 g.l}=8; p=0.09$).





Las madres que trabajan fuera de casa y su influencia en el rendimiento académico en la Unidad de Aprendizaje “Geometría y Trigonometría”

[REGRESAR](#)

*Autores**

*M en C. Irma Nava Sánchez
M en C. Araceli Moreno Ibarra
M en C. Benjamín Rojas Eslava
Lic. Ramón Salazar Escandón*

Resumen

Una de las funciones sustantivas de la educación media superior y superior que expresa la calidad educativa, es la investigación. Función trascendente en la relación que las instituciones educativas establecen con la sociedad, abordando necesidades y planteando alternativas de solución a problemáticas específicas de este ámbito del conocimiento. La presente investigación “las madres trabajadoras y su influencia en el rendimiento académico (Geometría y Trigonometría)”. Se presenta con la finalidad de enunciar que en esta época los cambios se dan en un abrir y cerrar de ojos, es por eso que surge la necesidad de abordar esta temática, ya que somos corresponsable de la educación de los hijos. La problemática enunciada se refleja en el ámbito escolar

* M en C. Irma Nava Sánchez. Instituto Politécnico Nacional. México. Correo electrónico: i_nava_s@hotmail.com
M en C. Araceli Moreno Ibarra. Instituto Politécnico Nacional. México. Correo electrónico: aramoreno13@hotmail.com
M en C. Benjamín Rojas Eslava. Instituto Politécnico Nacional. México. Correo electrónico: brojase@ipn.mx
Ramón Salazar Escandón. Instituto Politécnico Nacional. México. Correo electrónico: rsalazare@ipn.mx

con una incidencia recurrente, en la asignatura de Geometría y Trigonometría, por tal razón se requiere buscar una posible alternativa de tal manera que se dé solución a corto plazo al fenómeno que se presenta.

El que quiera realizar este trabajo, en relación al rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre en la asignatura de Geometría y Trigonometría es una inquietud que surgió como producto de los comentarios de las madres que trabajan, las cuales se angustian cuando tienen que salir a trabajar, descuidando en algunos o en la mayoría de los casos a los hijos.

Palabras clave: Alumnos, Madres, Trabajadoras.

Abstract

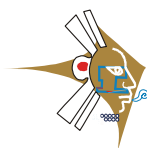
This research "working mothers and their influence on academic performance (Geometry and Trigonometry)." Are presented in order to state that at this time changes occur in the blink of an eye, that is why there is a need to address this issue, as we are partly responsible for the education of children. The problem expressed is reflected in the school with a recurring incidence in the course of Geometry and Trigonometry, therefore it is necessary to find a possible alternative in such a way as to give short-term solution to the phenomenon that occurs. A woman, has been assigned, through culture, different roles to play in society. They have established ways of how to behave in front of a special situation, is assigned the role of being mother, wife, housewife, nurse and educator, among many other roles she plays. However, the woman has a number of specific roles that arise from the occupation of assigned cultural expectations, women have been attributed, from the biological, the responsibility to give affection to the children based on the unique functional characteristics like motherhood. Women in their role as mother brings a series of behaviors designed to perform functions related to household children's activities.

Introducción

La investigación se realizará en el Cecyt No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela” Turno matutino, del Instituto Politécnico Nacional, Ubicada en Av. 510 No. 1000, Col. San Pedro el Chico, Delegación Gustavo A. Madero México D.F.

Una de las funciones sustantivas de la educación media superior y superior que expresa la calidad educativa, es la investigación. Función trascendente en la relación que las instituciones educativas establecen con la sociedad, abordando necesidades y planteando alternativas de solución a problemáticas específicas de este ámbito del conocimiento.

La presente investigación “las madres que trabajan fuera de casa y su influencia en el rendimiento académico en la unidad de aprendizaje “geometría y trigonometría”,



se presenta con la finalidad de enunciar que en esta época los cambios se dan en un abrir y cerrar de ojos, es por eso que surge la necesidad de abordar esta temática, ya que somos corresponsable de la educación de los hijos.

La problemática enunciada se refleja en el ámbito escolar con una incidencia recurrente, en la asignatura de Geometría y Trigonometría, por tal razón se requiere buscar una posible alternativa de tal manera que se dé solución a corto plazo al fenómeno que se presenta.

En cuanto a cada uno de los temas del marco teórico, está la violencia familiar, que se observa cómo van cambiando las generaciones con respecto a este tema, ya que actualmente se ha estudiado esta parte, ya que como se puede ver, se transmiten programas relacionados a esto, ya sea de que manera apoyar a la mujer en cuanto a la violencia tanto físico como psicológica. De una u otra forma se va cambiando la mentalidad de la mujer a ser objeto de la figura masculina, claro, con responsabilidad.

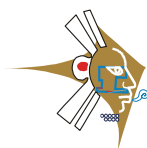
Planteamiento del problema

“Las madres trabajadoras y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre, turno matutino en la Unidad de Aprendizaje Geometría y Trigonometría, en el Cecyt No. 1 Gonzalo Vázquez Vela del I.P.N”.

Justificación e importancia del estudio

El que quiera realizar este trabajo, en relación al rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre en la Unidad de Aprendizaje de Geometría y Trigonometría es una inquietud que surgió como producto de los comentarios de las madres que trabajan, las cuales se angustian cuando tienen que salir a trabajar, descuidando en algunos o en la mayoría de los casos a los hijos.

En esta Unidad de Aprendizaje del Cecyt No. 1 “GVV” hay un gran porcentaje de reprobación, por lo que mi inquietud surge de saber cuáles son esas causas, se sabe que pueden ser varias, dentro de ellas voy a analizar cuando las madres trabajan fuera de casa la cual repercute en parte en el rendimiento académico de los jóvenes del Nivel Medio Superior.



Objetivos:

Objetivo general:

Determinar cómo influyen las madres que trabajan, en el rendimiento académico de los alumnos del segundo semestre, en la asignatura de Geometría y Trigonometría.

Objetivo específico:

Analizar estadísticamente la información obtenida de la muestra de los alumnos del segundo semestre, en la asignatura de Geometría y Trigonometría, si su madre trabaja fuera de casa.

Objetivo Específico:

Analizar cualitativamente tomando como base los resultados obtenidos del análisis estadístico.

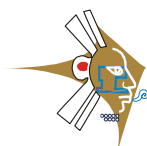
Marco teórico:

Para el desarrollo del presente marco teórico, se engarzará en el problema de las madres que trabajan fuera de casa con las funciones sustantivas del Cecyt No.1 “GVV”, que como subsistema del IPN, son la formación de técnicos y profesionales, la investigación y la difusión de la cultura; en virtud que aluden a lo educativo. Por tal razón se partirá con fines didácticos de algunas definiciones que acerquen al problema señalado.

Definición de Educación:

La pedagogía puede considerarse desde diversos puntos de vista. Para algunos es el planteo y la solución científica de los problemas educativos. Para otros, el conjunto de reglas o de normas que rigen, o deben regir, la actividad educativa.

Ciencia, problema o regla, la pedagogía trabaja siempre con la educación, y cualquiera sea el concepto que de aquélla se adopte, no puede discutirse que su vigencia y su sentido le vienen de su objeto propio: la educación. Por cierto que existen múltiples



definiciones de ese objeto y diversas maneras de entender su ciencia. Pero esto no afecta el hecho que aquí queremos puntualizar: una cosa es la pedagogía y otra la educación.

La pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad, la educación. Por su parte, de la educación como realidad viva surgen los problemas que el esfuerzo teórico y experimental del hombre intenta resolver y reunir en un sistema o cuerpo de doctrina o de normas capaces de explicar el fenómeno de la educación.

La etimología y sus dos sentidos:

La segunda dificultad para definir la educación surge de la misma etimología del término. Etimológicamente, la palabra educación procede del latín educare, que significa "criar", "nutrir" o "alimentar", y de ex-ducere, que equivale a "sacar", "llevar" o "conducir desde adentro hacia afuera". Esta doble etimología ha dado nacimiento a dos acepciones que, por lo menos a primera vista, resultan opuestas.

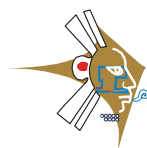
Heteroeducación y Autoeducación:

A partir de la antinomia entre educare y ex-ducere estamos en condiciones de considerar las formas de la educación desde el punto de vista de su dirección. ¿Qué queremos significar al hablar de la dirección de la educación. Simplemente, que el camino recorrido por la educación como influencia (educare) es inverso al que sigue la educación como desarrollo desde dentro (ex-ducere). Si el proceso educativo se organiza, se ejerce y se impone desde fuera y desde arriba, debe hablarse de heteroeducación. Si, en cambio, el proceso educativo recorre la dirección inversa, esto es, nace del individuo mismo, para desde él apropiarse de lo que le es exterior y conformarlo a su individualidad debe hablarse de autoeducación.

La educación como proceso dinámico:

Se expondrán tres conceptos de la educación:

- 1) La educación es una influencia externa que configura al individuo



(heteroeducación).

2) **La educación es un desarrollo** interior que hace que el individuo se configure a sí mismo (autoeducación).

3) **La educación es un proceso** que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (hetera y autoeducación reunidas).

La educación como realidad:

La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).

Educación y naturaleza:

Pueden ordenarse de acuerdo a tres puntos de vista:

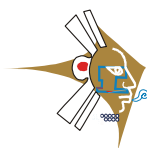
a) **De la naturaleza orgánica individual.**- Puede decirse que la educación es el proceso por el cual la naturaleza del hombre cumple su ciclo normal. Dewey "la educación es una necesidad vital que permite, al satisfacerse, la supervivencia del ser biológico"

b) **Educación cósmica.**- estamos moviendo no ya dentro de la naturaleza orgánica individual, sino de la naturaleza total, del medio físico en que vive el hombre.

c) **Educación sistemática.**- El educador, realizador de la educación sistemática, se sirve de la naturaleza como un contenido o como un instrumento al servicio de sus propósitos.

Educación y sociedad:

Siguiendo el criterio anterior, la sociedad no es sólo un conjunto de hombres, sino sobre todo, la sujeción de esos hombres a una norma común, a tradiciones y a ideales comunes, esas normas deben transmitirse de generación en generación. Definiciones de Durkheim y de Dewey. El primero, sociólogo francés, opina que la educación es el proceso de "so-



cialización progresiva y metódica de las generaciones jóvenes por las generaciones adultas". El segundo, filósofo y pedagogo norteamericano, con una visión mucho más amplia, la concibe como "la suma de procesos, por los cuales una sociedad grande o pequeña transmite sus poderes adquiridos con el fin de asegurar su continuo desarrollo y su subsistencia".

La Reproducción:

Si bien las instituciones de educación cumple fines educativos, al interior de la sociedad las instituciones también asumen roles reproductores de las fracciones de clase, en donde la educación es un medio mediante el cual se reproducen se perpetúan las relaciones desiguales vigentes (Passeron), en dichos fines se conjuga el binomio reproducción cultural y reproducción social al cual aluden algunos teóricos de la reproducción. También son aparatos ideológicos de estado, Jean Claude Passeron y Pierre Bordieu, han establecido el significado del concepto de reproducción, capital y cultural humano.

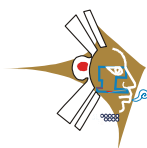
"La reproducción de la fuerza de trabajo no solamente exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión"

Según Bourdieu y Passeron, con la doble arbitrariedad (formación cultural y social), se concreta el punto central del sistema de enseñanza porque las acciones pedagógicas reproducen la estructura de distribución del capital cultural entre grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social.

La escuela como aparato dominante:

La reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse, no ya "sobre la marcha" (aprendizaje dentro de la propia producción), sino cada vez más al margen de la producción, por medio del sistema de enseñanza y escolarización capitalista y a través de otras instancias e instituciones.

La escuela acoge a los niños de todas las clases sociales desde su más tierna infancia, y ya a partir de la guardería y el parvulario, sea con métodos antiguos o nuevos, les inculca



durante años, precisamente durante los años en que el niño es más “vulnerable”, acorralado entre el aparato de Estado familiar y el aparato de Estado escolar, diversas “habilidades” Otra parte de la juventud continúa escolarizada, sigue un poco más, y luego pasa a engrosar las filas de los cuadros pequeños y medios, pequeños burgueses de todo tipo.

Violencia Familiar:

Como aparato reproductor de estado la familia ocupa un lugar preponderante, en virtud de que estos dulces lazos familiares que se dan a su interior no son tales, dado que son reflejo de la sociedad en donde se encuentra inmersa la familia; dichos lazos son: relaciones de interés, competencia y rivalidad, las cuales se plasman a través de la violencia familiar entendida como una forma del ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza sea física, psicológica, económica y política, es decir es la asunción de los roles opuestos hombre-mujer, maestro-alumno, madre -hijo, patrón- empleado.

La raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza. El sustantivo violencia se corresponde con verbos tales como violentar, violar, forzar.

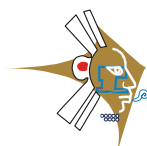
A partir de esta primera aproximación semántica, podemos decir que la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir un daño. En un sentido amplio, puede hablarse de violencia política, de violencia económica, de violencia social, etc.

El ciclo vital de la familia:

La familia, según Lauro Estrada, como todo organismo vivo, tiene una historia, un nacimiento y un desarrollo. Se reproduce, declina y llega a morir. En cada uno de estos pasos se enfrenta con diferentes tareas: la unión de dos seres distintos con una misma meta; la posible llegada de los hijos, y soltarlos para que estos formen nuevas familias.

Las etapas que Lauro Estrada propone son:

- a. Desprendimiento
- b. Encuentro
- c. Llegada de los hijos
- d. Familia con hijos adolescentes



e. Reencuentro

f. Vejez

Es importante recalcar que no es necesario que toda familia pase por cada una de las etapas. Estas, únicamente, sirven como mapa para su estudio y análisis.

El ciclo vital familiar es vivido por cada familia de manera singular. Es posible que algunas familias no hayan vivido todas las etapas o que otras vivan simultáneamente varias de ellas, sin embargo todos los sistemas familiares encuentran en las etapas del ciclo vital familiar un marco de referencia para el estudio, análisis, comprensión, o si se quiere para complementar el diagnóstico de la familia y proyectar acciones preventivas o de asistencia terapéutica a sus La familia es un grupo formado por varias generaciones, generalmente padre, madre e hijos por lo que se llama familia nuclear completa a diferencia de la familia en donde falta alguno de los progenitores llamada incompleta.

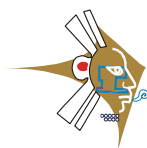
Aristóteles expresó en una frase el principio de sistema cuando dijo "El todo es más que la suma de sus partes": en esta frase se refleja cómo un conjunto de cosas formado por varios elementos, que al estar unidos unos a otros se fortalecen y potencian, y al pertenecer a ese sistema siempre están en interacción. Los padres que quieren ser más participativos en el desarrollo de sus propios hijos, tienen que verse a su vez como eslabones de la misma cadena. Ya que si bien son formadores, ellos a su vez son fruto de dos educaciones; es decir, tanto el padre como la madre legan a su hijo la doble visión de dos educaciones y dos tradiciones (familia paterna y materna) y es necesario que platicuen y lleguen a acuerdos de cuál es la forma en la que ambos quieren educar a sus hijos.

Familias actuales:

Las personas aunque necesitemos de los demás somos seres individuales, lo que nos lleva a numerosos conflictos con los demás.

En términos generales, la convivencia no es fácil pero cuando el número de miembros aumenta se dificulta cada vez más. Pueden aparecer problemas generacionales, roces, exigencias incomprensibles, autoritarismos, rebeldía.

La escuela es el primer obstáculo que tienen que enfrentar los niños y niñas, para poder adaptarse a una cultura extraña. Los contenidos de la enseñanza no son de la realidad.



Sin lugar a dudas el período de adolescencia será fundamental para el aprendizaje de formas de diálogo adulto así como para la formación de vínculos de confianza y expresión de las opiniones y creencias, que los jóvenes van forjando, en contacto con el medio social y escolar. Este es un período por excelencia importante para la formación del joven, y el establecer una relación de confianza para conversar los temas relacionados con la sexualidad y la vida de pareja, es fundamental para padres e hijos.

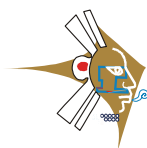
Una tarea, a veces difícil para los padres es aprender a aceptar que sus hijos piensen distinto a lo que ellos esperaban y no descalificarlos, ya que estos niños han aprendido de ellos a forjar sus propias opiniones y opciones. Y si el proceso ha sido exitoso tendrán la capacidad de decidir por sí mismos y asumir sus opciones, haciéndose responsables de sus actos.

Es importante destacar que la paciencia es la mayor de las virtudes para los adultos que deben interactuar constantemente con adolescentes en constante pelea por sus derechos y justicia, pocas veces preocupados de entender la perspectiva de los demás y especialmente de los adultos, en su rol de padres.

¿Es Difícil Ser Mujer?

Los antropólogos Ford y Beach encontraron que el atractivo físico era más importante para los hombres en las casi 200 culturas que estudiaron. Por eso la mujer presta más atención a su aspecto y busca referentes alrededor – ¿se han dado cuenta de que tanto las revistas masculinas como femeninas llevan mujeres jóvenes en la portada?-. La envidia del físico es más intensa en ellas, las mujeres guapas tienen diez veces más posibilidades de casarse con un hombre con mejor educación e ingresos (Udry y Eckland, 1984).

La nueva forma de vida de las mujeres les ha llevado a incorporarse, de manera incipiente, al mundo laboral. Hasta hace muy poco tiempo, la mujer se ocupaba de la no menos difícil tarea de sacar la casa y los hijos adelante. Pues bien, hoy día, las madres trabajadoras tienen que organizarse y dividir su vida entre la familia y el trabajo.



Población:

Alumnos de segundo semestre turno matutino, en la asignatura de Geometría y Trigonometría del Cecyt No.1 del Instituto Politécnico Nacional, cuyas madres trabajan fuera de casa.

Nos encontramos en la República Mexicana, cuenta con 31 estados y un D.F que se divide en 16 delegaciones, nosotros nos encontramos en la delegación Gustavo A. Madero que se encuentra en la Zona Norte del Distrito Federal, particularmente en la zona de Aragón.

Muestra:

No probabilística, formada por 24 alumnos seleccionados al azar, 2 por cada grupo, del sexo femenino y masculino, de edades entre 16 y 18 años.

Hipótesis:

El rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre turno matutino, en la asignatura Geometría y Trigonometría, es bajo si su madre trabaja fuera de casa.

Hipótesis Nula:

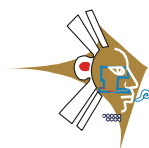
El rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre turno matutino, en la asignatura Geometría y Trigonometría, no es bajo si su madre trabaja fuera de casa.

Variables:

Variable dependiente:

Alumno, rendimiento académico.

Variable Independiente:



Madre trabajadora, asignatura

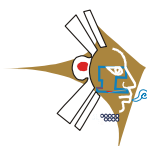
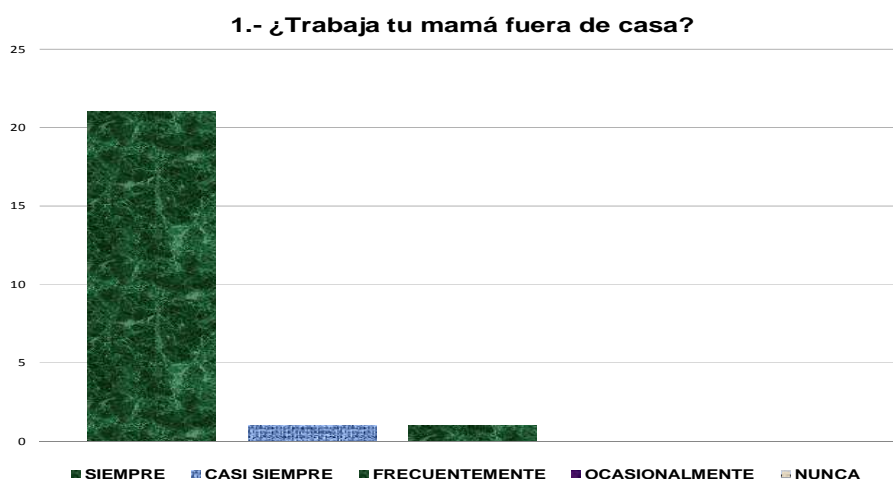
Descripción de instrumentos:

Instrumento 1. Cuestionario: Presenta el escudo y nombre de la institución donde se presenta el trabajo final del seminario de Investigación Educativa IV, que tiene como título “CUESTIONARIO PARA ALUMNOS”. Indica objetivo, finalidad, datos generales, hora de inicio, hora de término, instrucciones, y nombre del aplicador.

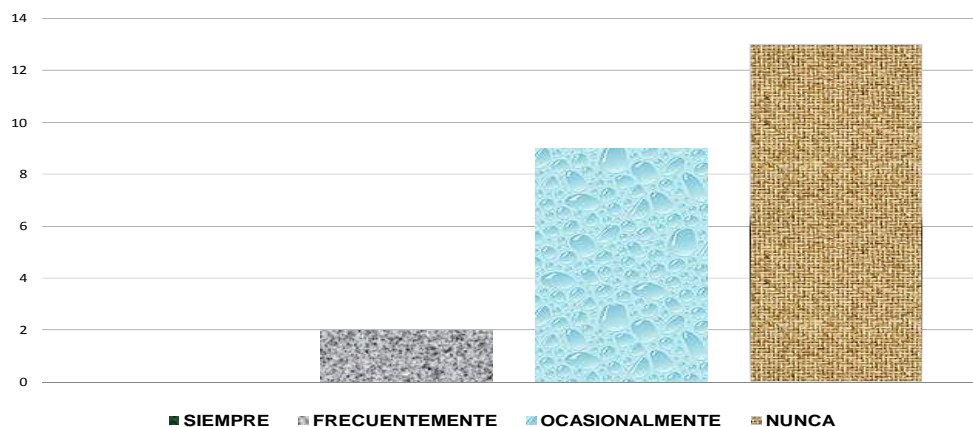
El indicador a evaluar consta de 15 preguntas guiadas, para saber actividades de la madre, por medio de siglas, que se ordenaron en una tabla con 7 columnas y 16 filas, que permite capturar sus posibles respuestas.

Primera columna, números consecutivos que llevarán a las preguntas guiadas de la segunda columna, de la 3 a la 7 se encuentran las siglas del indicador así como su código.

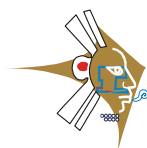
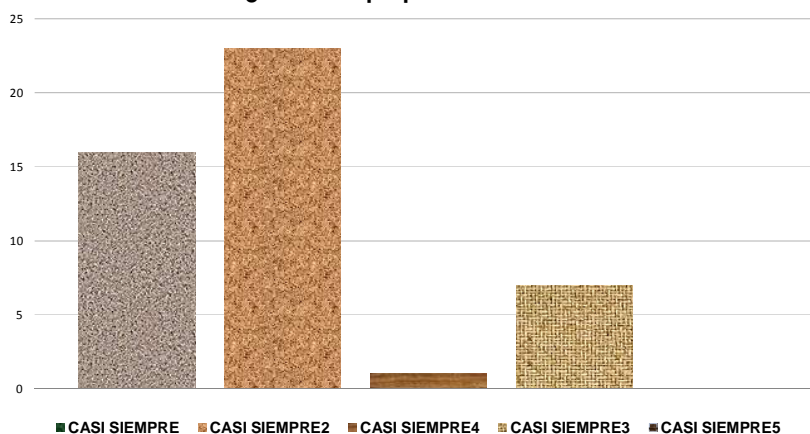
Procesamiento de la información:



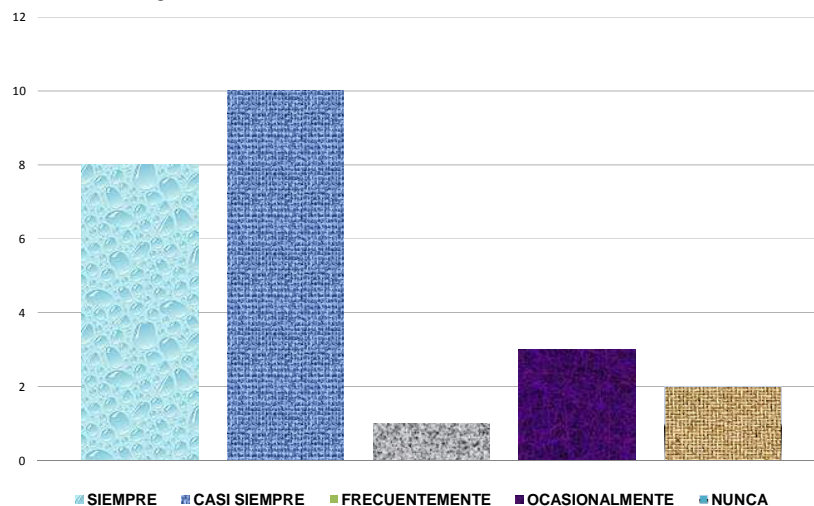
2.- ¿Necesitas la presencia de tu mamá para hacer tus tareas?



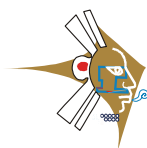
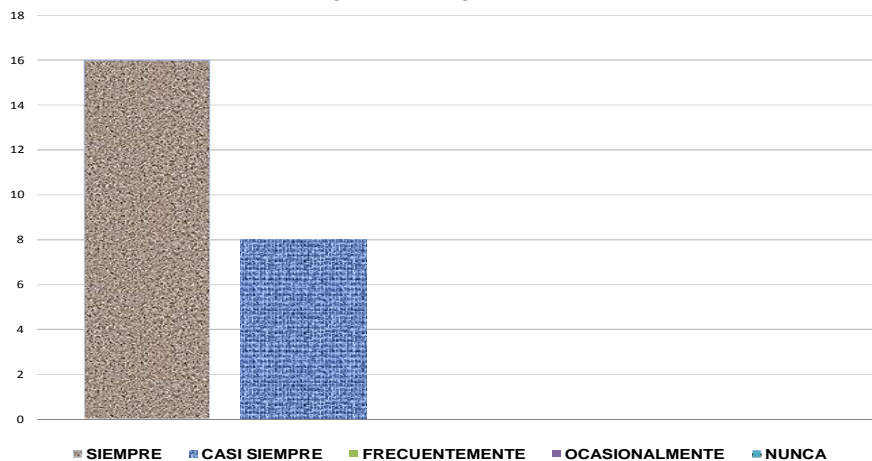
3.- ¿Tu mamá prepara los alimentos?



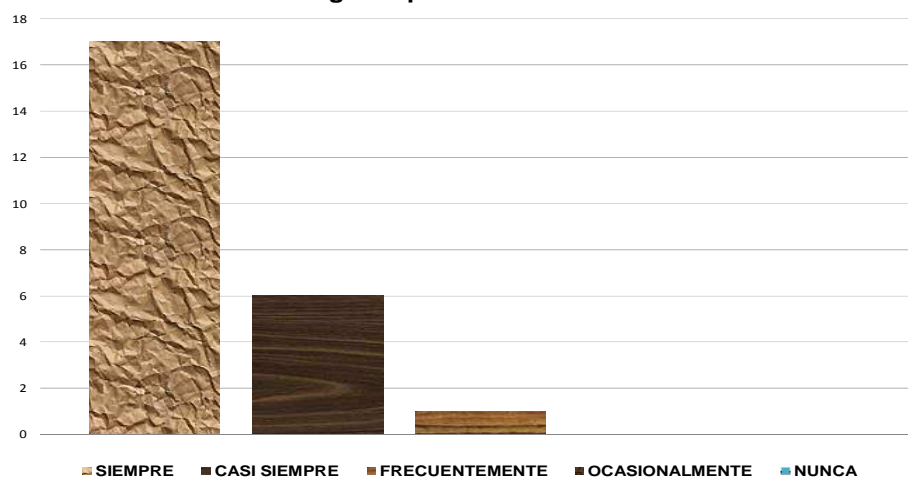
4.- ¿Platicas con tu mamá sobre tu situación escolar?



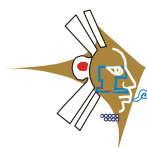
5.- ¿Se interesa por el cumplimiento de tus tareas?



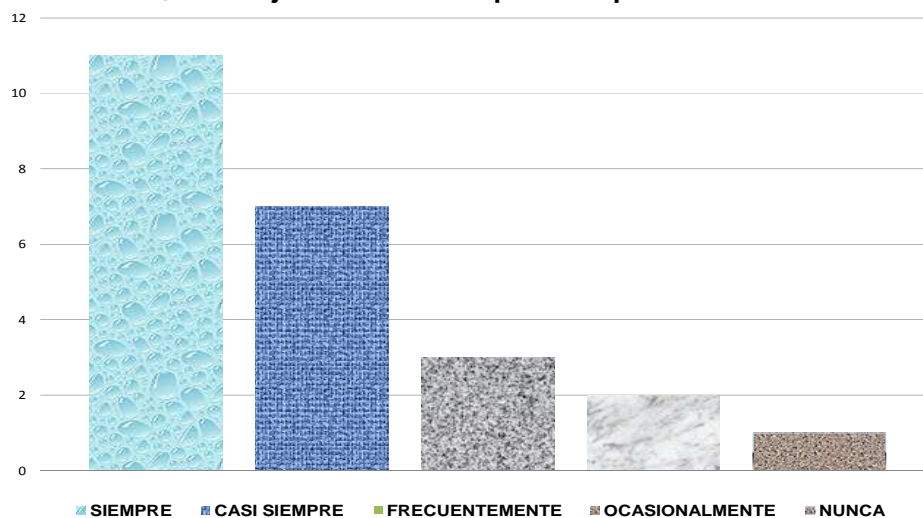
6.- Pregunta por tus calificaciones?



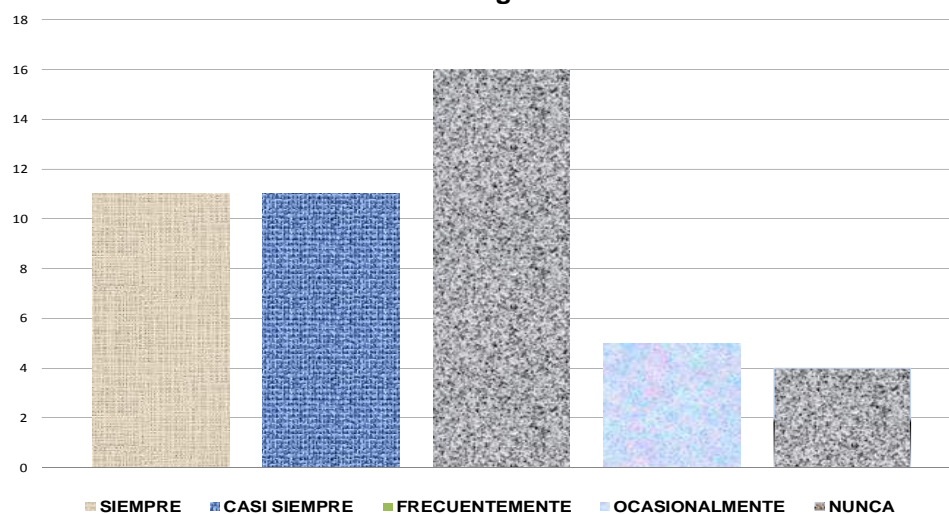
7.- ¿Se interesa por tus actividades extraescolares?

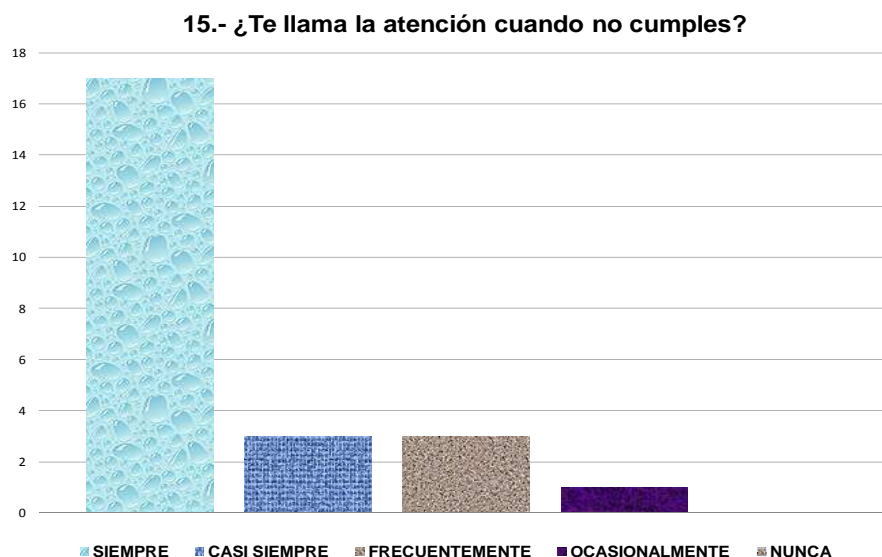


9.- ¿El trabajo de tu mamá impide cumplir con tu tarea?



10.- ¿Cuándo llega a casa , dedica tiempo para platicar contigo?





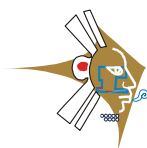
Instrumento 2. Guía de observación. Presenta el escudo y nombre de la institución donde se presenta el trabajo final del seminario de investigación Educativa IV, que tiene como título “GUIA DE OBSERVACIÓN DE CLASES”. Indica objetivo, finalidad, datos generales.

Consta de 15 criterios de observación, ordenados en una tabla de 8 columnas y 16 filas, cuenta con 5 categorías y significado de cada símbolo utilizado en cada una de ellas, un espacio para observaciones.

Instrumento 3. Entrevista Alumno y Entrevista Madre.- 2 formatos de entrevista uno para el alumno y otro para la madre de familia.

Presenta el escudo y nombre de la institución donde se presenta el trabajo final del seminario de investigación Educativa IV, que tiene como título “ENTREVISTA PARA ALUMNOS”, “ENTREVISTA DE LA MADRE” Indica objetivo, finalidad, datos generales.

Consta de 4 columnas, 26 filas; En la primera columna indica el número consecutivo de cada pregunta, segunda columna, indica las preguntas por aplicar, tercera y cuarta columna espacios correspondientes para las respuestas.



El procedimiento para determinar la validez y confiabilidad de la investigación fue mediante la triangulación metodológica de la información.

En el momento del análisis de las entrevistas entre madres y alumnos, las respuestas coincidieron, los alumnos no tienen el conocimiento del ingreso mensual de la madre, así como cuanto aporta a los gastos del hogar.

En cuanto a la guía de observación los profesores participantes apoyaron incondicionalmente a este trabajo.

Conclusiones. Recomendaciones

A la mujer, se le han asignado, a través de la cultura, diversos papeles que cumplir en la sociedad. Se han establecido formas de cómo deben comportarse frente a una situación especial, se le ha asignado el papel de ser madre, esposa, ama de casa, enfermera y educadora, entre otros muchos roles que desempeña.

Sin embargo, la mujer cumple una serie de roles específicos que surgen a partir de la ocupación de las expectativas culturales asignadas; a la mujer se le ha atribuido, desde lo biológico, la responsabilidad de brindarle afecto a los hijos basadas en las características funcionales únicas como la maternidad. La mujer en su rol de madre trae consigo una serie de comportamientos encaminados a cumplir funciones del hogar relacionado con actividades de los hijos. Esto le permite tener mayor acercamiento y manifestaciones de afecto a los hijos, mismas que pueden influir en su comportamiento, motivación y actitudes en el ambiente escolar. Aún cuando la madre pasa más tiempo con sus hijos, muchas de las madres no tienen los conocimientos para ayudar a sus hijos debido a que en muchas de las ocasiones ni siquiera terminaron su educación básica. Otras mamás tienen más de 3 niños menores de 6 años y están demasiado ocupadas en las labores domésticas, por lo cual el tiempo que les dedican a sus hijos es mínimo.

De acuerdo para con la hipótesis Cuando las madres trabajan fuera de casa, el rendimiento académico de sus hijos en la asignatura Geometría y Trigonometría no es bajo.

Nivel de estudios; mínimo es secundaria y el máximo licenciatura y un caso de maestría.

La conclusión que se llegó es que las mamás aunque no les ayudan a sus tareas, porque en términos generales las matemáticas son complicadas, si platican con ellos, y los



apoyan moralmente, por lo que su rendimiento académico es término medio. Es decir apenas van pasando la materia entre 6 y 7.

Los alumnos en que sus mamás trabajan y tienen mejor rendimiento académico más aceptable es de que son profesionistas ó que trabajan en una institución educativa.

Limitaciones de la Investigación:

En el transcurso del trabajo para esta investigación las limitaciones fueron diversas, desde el tiempo, alumnos que no querían cooperar en principio, horarios diversos para la entrevista de las madres, emplear tiempos de nuestras familias y a veces de nuestros trabajos.

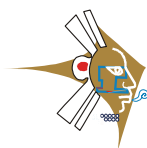
Hallazgos encontrados:

Fue interesante realizar este trabajo, ya que personas que no formaron parte directa de esta investigación, lo enriquecieron con su comunicación a la problemática vivida como estudiantes, así a las madres que confiaron en contar su vida personal.

Un caso de una alumna, 22 años, casada con 2 hijos de 3 y 5 años, se queda una hora a la semana a asesorías para esta asignatura, me ve como ejemplo a seguir, por nuestras características como mujeres, trabajadoras, cuidado de hijos, atención al esposo y estudiando algo más.

Recomendaciones:

Para realizar una investigación recomiendo, estar consientes de que no es algo fácil, que se debe emplear tiempo, gastos, disposición. Disfrutar lo que se está realizando, a pesar de las adversidades que se encuentra uno en el camino, ser fuerte ante las críticas negativas, así también agradecer el apoyo brindado por las personas que se encuentran a nuestro alrededor.



ANEXOS:



INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
SECRETARIA ACADÉMICA
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR
CENTRO DE ESTUDIOS CIENTIFICOS Y TECNOLOGICOS N° 1
“GONZALO VAZQUEZ VELA”



Asignatura: GEOMETRIA Y TRIGONOMETRIA	Turno: MATUTINO
Semestre: SEGUNDO	Periodo: SEGUNDA EVALUACION
Especialidad o área: BASICAS	Ciclo escolar: 2009-2010 "B"
Fecha del examen: 16-ABRIL-2010	Contenido a evaluar:
Horario del examen: 12:00-13:00	Duración del examen: 1 HORA

TIPO “UNICO”

Calificación:

Alumno: _____ Boleta No. _____ Firma: _____

Profesor de la asignatura _____ Grupo 2IM8

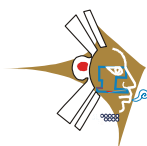
INSTRUCCIONES:

- 1) Resolver todos los ejercicios. Valor de cada ejercicio 1 punto.
- 2) Se permite el uso de la calculadora.
- 3) No se permite el intercambio de nada.
- 4) Se calificara procedimiento y resultado

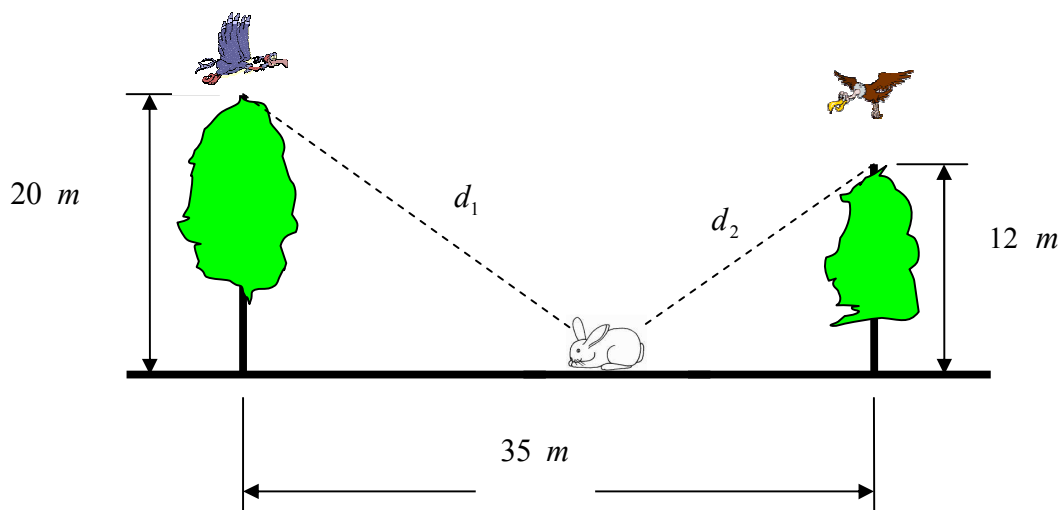
1.- Los ángulos interiores de un triángulo los representan $(4x + 8)^\circ$, $(5x - 5)^\circ$ y $(6x - 18)^\circ$. Demuestra que el triángulo es equilátero.

2.- Un fabricante manufactura un producto que se vende principalmente en tres grandes ciudades. Se va a construir una fábrica en un punto que equidista de las tres ciudades. ¿Cómo puede localizarse el punto donde se construirá la fábrica?

3.- Dos buitres acechan a un conejo en su madriguera, parados en dos árboles que se encuentran a una distancia de 35 metros uno del otro. El árbol del primer buitre mide 20 metros y el del



segundo 12 metros. Al salir el conejo a tomar el sol, ambos buitres se lanzan sobre él agarrándolo al mismo tiempo entre sus garras. ¿A qué distancia estaba el conejo de ambos buitres?

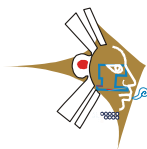


Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean Claude, *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*; Ed. LAIA, Barcelona.
- Talcote. (1976; pp. 53-60) *El Salón de clases como sistema social: Algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana*, en *Textos fundamentales, Sociología de la educación*, selección de Alain Grass, España, Ed. Narcea;
- Lauro Estrada Inda; (México, 1989) *EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA* Editorial Posada, 3a. Edición.
- Estrada Inda Lauro: (1997). *El ciclo vital de la familia*. México, editorial Grijalbo, Velasco
- Álzaga Jorge M. (1984). *Encrucijadas. Manual de orientación sobre crecimiento y desarrollo de niños y jóvenes*. México, editorial DIF Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.



Lara, María Asunción (coordinadora del proyecto): (1997). *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre depresión*. México, Editorial Pax.





Retrospección antropológica para el reordenamiento de los valores en los estudiantes de la Carrera de Medicina

[REGRESAR](#)

*M. en C. Irene Álvarez Rivera Autora**
M. en C. Ma de Lourdes Rodríguez Belmonte (Coautora)
M. en C. Estela Zavala Pérez (Coautora)

Resumen

Es un análisis de tipo socio-antropológico sobre los valores morales en las y los alumnos de la carrera de Medicina; partiendo del conocimiento de algunas características particulares de los diferentes contextos ambientales, socioculturales y familiares de donde estos provienen, observamos a través de un diagnóstico valoral como se reflejan estos dentro del ámbito escolar y familiar. Se empleó una metodología de tipo cualitativo/exploratorio con la técnica de “Grupos focales” para poner de manifiesto los valores presentes en los ámbitos de la familia y la escuela, con una muestra representativa.

En un aspecto general los valores que con más frecuencia aparecieron en las 5 generaciones, tanto en respuesta inmediata como reflexionada sin importar el orden jerárquico fueron: **Respeto, Amor,**

* Adscritas a la Carrera de Medicina del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta IPN México.
Irene Álvarez Rivera. Profesora investigadora del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional. Profesora titular de tiempo completo en la Carrera de Medicina. Médico Cirujano y Partero ESM IPN. Maestría en Bioética Médica Universidad Anáhuac.

Ma. De Lourdes Rodríguez Belmonte. Profesora investigadora del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional. Profesora titular de tiempo completo en el Departamento de Medicina. Química Fármaco bióloga esp. Bioquímica microbióloga. UNAM. Maestría en Ciencias. Especialidad Inmunología. ENCB-IPN. Ha realizado diversas actividades de investigación científica y educativa en el IPN.

Guadalupe Estela Zavala Pérez. Profesora investigadora en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional. Profesora titular de tiempo completo en el departamento de Enfermería. Química Bacteriología y Parasitología. Maestría en Educación Campo Formación Docente. Ha realizado diversas actividades de investigación científica y educativa en el IPN. Participó en la obra: Voces Emergentes de la Educación. Porrúa 2005. Primer lugar en el Concurso Nacional de Investigación en Lactancia Materna. Monterrey 2008

Responsabilidad, Honestidad, Compañerismo y/o Amistad. Se observaron más semejanzas que diferencias en los valores expresados, lo que nos sugiere que en el sustrato ideológico de las generaciones en estudio existen las mismas semejanzas en los valores generados al interior del seno familiar y el entorno social y ambiental y que tienen expresión dentro de su ámbito escolar actual.

Sin embargo tanto instituciones educativas del área de la salud y docentes estamos obligados a reorientar esos valores morales hacia Valores Vitales, Conocimiento y Convivencia para responder a los reclamos de la sociedad en general.

Palabras clave: Contextos familiares, socioculturales ambientales y ethos.

Introducción

Con el objeto de relacionar este contexto educativo con los medios socioculturales y familiares de donde provienen los alumnos, es necesario primero destacar que el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta se ubica dentro de tres entidades políticas: la Delegación Milpa Alta del Distrito Federal, el Municipio de Juchitepec del Estado de México y el Municipio de Tlanepantla del Estado de Morelos.

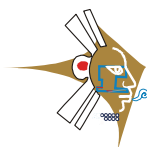
Para este análisis es necesario especificar las características sociodemográficas generales que prevalecen en las regiones mencionadas, ya que como sabemos las sociedades humanas y sus culturas pueden ser muy diferentes unas de otras y, por tanto, la conducta humana puede variar de una cultura a otra, de un grupo social al otro y de un individuo al otro, inclusive dentro de la misma familia.¹

El contexto social y familiar en el que se desarrollan los alumnos del CICS MA, es fundamentalmente el de la Ciudad de México, donde existen 16 delegaciones y la densidad de población, hasta el 2005, era de 5 871 personas por Km². En el 2010 en el DF vivían 4 617 297 mujeres y 4 233 783 hombres con un total de 8 851 080 habitantes, representa el 7.9 % de la población nacional, son 5 920.5 habitantes por Km² la mitad de la población es de 31 años. Son 91 hombres por cada 100 mujeres. Por cada 100 personas en edad productiva (15 a 64 años) hay 43 en edad de dependencia.²

En cuanto a escolaridad el 2.7% sin instrucción; educación básica el 42.8; con primaria terminada o carrera técnica o comercial el 0.9%; enseñanza media superior el 25.2%, enseñanza superior el 27.8% y no especificada el 0.6%. De cada 100 personas de 15

¹ Hernán San Martín: Ecología Humana y Salud, Pág. 198-199.

² INEGI, Censo de Población 2010.



años y más, 27 tienen algún grado aprobado en educación superior. La tasa de alfabetización de 15 a 24 años es de 98.6%; de 25 y más años es de 96.6%.

La religión predominante es la católica 82% y sin religión el 5%, las lenguas indígenas son las Náhuatl 27.5 % y el mixteco 10.8%. La población de 5 años y más que habla alguna lengua indígena es de 122 411 habitantes, y la misma cantidad sin hablar español.

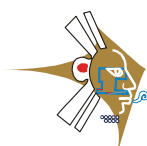
La situación conyugal se conforma por el 37.5 % soltera; 35.5 casada, 14.2 unión libre; 5.1 viuda, 4.8 separada y 2.6 divorciada.

El sistema de convivencia predominantemente es urbano y semiurbano, en el cual existe una multiplicidad heterogénea de formas de organización familiar, debido a los continuos cambios económicos, políticos, sociales-demográficos y culturales que han movilizado dicha conformación como resultado de una sociedad industrializada y de consumo, generadora de desigualdades sociales y en donde el 56% de las familias está constituida de una manera diferente a la tradicional, el 30% de los hogares está comandado por mujeres,³ y el resto son familias tradicionales que a su vez pueden ser nucleares o estructuradas, biparenterales o indestructibles y ó desintegradas.

Los cambios continuos generados con base en la industrialización y urbanización intensiva y extensiva, han sido factores modificadores y/o transformadores de nuestras culturas ancestrales, como es el caso de las asentadas en el Valle de México, y que poco a poco se han ido incorporando cada vez más a la modernidad. Como ejemplo tenemos los pueblos tradicionales de Xochimilco, Milpa Alta, Morelos y Edo. de México.

El Estado de México cuenta con 125 Municipios, 14 ciudades importantes con una superficie mayor a 21 mil Km.², con una población de 15 175 862 habitantes de los cuales más de dos tercios se concentra en la zona metropolitana del Valle de México; la distribución de población es 87% urbana y 13% rural. De la población total del Estado: 312 319 hablan lengua indígena (6 de cada 100), estos pueblos indígenas lo forman mazahuas, otomíes, nahuas, matlazincas y tlahuicas. Hay comunidades indígenas asentadas particularmente al oriente de la entidad como es el Valle de Chalco Solidaridad, Municipio con mayor diversidad lingüística y étnica de todo el país: zapotecos, mixtecos, purépechas, mazatecos y tlapanecos, así como mayas y otomíes.

³ Diversidad Familiar. Boletín Mayo 14, 2011.



La religión es católica en un 93.5%, el 7.0 practica otros cultos: evangélicos, testigos de Jehová, metodistas, pentecostales, la Luz del mundo, mormones, judíos y en menor parte musulmanes.

En educación la población de 15 años y más en promedio ha concluido la secundaria (con un grado promedio de escolaridad de 9.1%). De los cuales cada 100 personas de 15 años y más: 4.8% no tiene ningún grado de escolaridad; el 55.5 tienen educación básica terminada; 0.6 con carrera técnica o comercial con primaria terminada; 22.4 finalizaron la educación media superior, el 16.3 concluyeron la educación superior y el 0.4 no especificada. En cuanto analfabetismo 5 de cada 100 personas de 5 años y más no saben leer y escribir.⁴

En cuanto a la situación conyugal la información de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2009 muestra que en el estado de México, 6 de cada 10 personas de 15 y más años están casadas o en unión libre; 3 se encuentran solteras, y 1 es separada, divorciada o viuda. Mientras que las mujeres tienden a permanecer sin pareja una vez que se disolvió su vínculo conyugal, los hombres en general vuelven a unirse, lo cual se refleja en la menor proporción de hombres separados, divorciados o viudos.

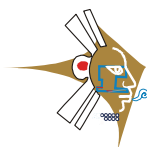
En 2008, los procesos de divorcio concluidos ascendieron a 7 mil 975, esto es por cada 100 enlaces registrados hubieron 11.7 divorcios. Esta relación ha mostrado una tendencia creciente en el último lustro y su punto más bajo lo tuvo en 1994 (3.1 por cada 100).

Entre 2000 y 2008 el monto de matrimonios se ha reducido en 18.5%, mientras que los divorcios se han incrementado de manera significativa, esto es 1.3 veces (en 2000 se registraron 83 mil 607 matrimonios y 6 mil 032 divorcios).⁵

En contraste el Estado de Morelos, cuenta con una población de 1 777 227 habitantes, la distribución de su población es 84% urbana y 16% rural, en cuanto a densidad de población son 364.3 habitantes por Km² y 33 municipios. En cuanto al nivel de escolaridad el 6.9% sin instrucción; 54.7% instrucción básica; 0.4% carrera técnica comercial con secundaria terminada; 20.6 nivel medio superior; 17.0% nivel superior y el 0.4 no especificada, con un promedio de escolaridad de 8.9 años, con casi el tercer año de secundaria, comparado con el 8.6 de promedio nacional.

⁴ INEGI 2011.

⁵ INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009. Tabulados básicos.



En lo referente a religión, la católica es de un 78% pentecostales, evangélicos y cristianos el 9%, las lenguas indígenas más frecuentes son la Náhuatl 61.4%, y Mixteco 17.1%; población de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena es de 31 388 y los que no hablan español es de 466, por lo que 6 de cada 100 personas hablan lengua indígena.⁶

Respecto a la situación conyugal el 34.2% soltera, 36.5% casada, 17.9% unión libre, 4.9% separada, 4.7% viuda, 1.6 % divorciada y el 0.1% no especificada.

Bajo múltiples circunstancias culturales, políticas, económicas y sociodemográficas tan heterogéneas entre sí; las nuevas generaciones han aprendido y se han ido adaptado a los cambios vertiginosos impuestos por la sociedad globalizada y el medio ambiente donde se desarrollan. Es así como han desarrollado su *ethos*:

*...” el ethos es el lugar donde mora, se cobija y se construye el valor, es el lugar de la vida cotidiana el cual se realiza en una comunidad”.*⁷

“Según Vigotsky (1925-1934) fundador de la Teoría sociocultural en psicología, menciona que el aprendizaje sociocultural de cada individuo se basa principalmente en el medio en el cual se desarrolla”.

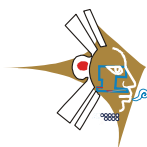
Pero fundamentalmente el principio del aprendizaje de un individuo para su desarrollo humano se encuentra en la matriz familiar y se va desarrollando poco a poco en la interacción que éste tiene con el medio ambiente y su contexto social; en relación a la Teoría referida entendemos que:

*El aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo” que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. ‘La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo’.*⁸

⁶ INEGI, Censo de Población 2010.

⁷ Carlos Heroles, Mercedes Gagnetten, Arturo Sala. Antropología, Cultura Popular y Derechos Humanos, Pág. 33; 2004.

⁸ Según usuaria “Blanca”, Definición de Teoría del aprendizaje de Vigotsky.



Para Rodríguez (1983,1985) la familia es por excelencia el ámbito de las relaciones íntimas y del amor tanto en la pareja como entre padres e hijos y hermanos ya que cumple un rol fundamental en la socialización de los individuos y en la transmisión de los valores de toda índole.⁹

En relación al entramado social en lo que se refiere a la estructura familiar actual (considerando sus nuevas tipologías y la emergencia de **responsabilidad individual** que supera al modelo patriarcal¹⁰, si bien es cierto que la mayor parte de los alumnos provienen de padres y madres trabajadores (jornaleros, empleados, comerciantes, profesionistas etc.) La realidad nos dice que actualmente 1 de cada 5 hogares tiene jefatura femenina; 4 de cada 10 jefas trabajadoras tienen hijos menores de 15 años y en más de la mitad de los casos son las únicas perceptoras de ingresos.¹¹ De ahí que el comportamiento de los hijos y demás integrantes de la familia como medida de adaptación desde el punto de vista social, se generen los valores de responsabilidad, solidaridad, equidad y respeto por el otro.¹²

Aunque según Quiroz (2006)¹³, menciona que el antiguo modelo patriarcal mira con escepticismo o benevolencia el advenimiento de un modelo de familia de *responsabilidad individual*, así parece lógico examinar la intermediación entre individuo y sociedad como una de las funciones que tiene la familia actualmente.

Por otro lado según un informe denominado “Sentido, valores y creencias en los jóvenes españoles”, mencionaban que para ellos los principales valores eran la tolerancia y el respeto seguido por la honradez, la responsabilidad y la lealtad y finalmente la perseverancia (INJUVE 2005).

Aunque en diferentes contextos sociales, culturales, políticos y tiempos cronológicos distantes, es importante ver cómo la mayoría de los jóvenes hermanan sus valores sobre todo en la honestidad (honradez) lo que nos hace pensar que este valor ellos lo han vivido como el antivalor Deshonestidad en todos los ámbitos, sean de orden político, económico, religioso, administrativo etc., por lo que percibimos que existe verdaderamente un reclamo universal que va de la mano con la injusticia social.

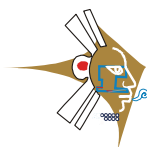
⁹ Rodríguez 1983, 1985.

¹⁰ Cf. supra Quiróz 2006 Pags. 73-94.

¹¹ Diversidad Familiar. Boletín Mayo 14,2011.

¹² Cf. supra Hernán San Martín pgs. 198,199.

¹³ Cf. supra Quiróz, 2006.



Material y métodos

Se empleó una metodología de tipo cualitativo exploratorio. La técnica elegida fue la denominada como de “Grupos focales” por su efectividad para poner de manifiesto los valores presentes en los ámbitos de la familia y la escuela, ya que de acuerdo al autor (Álvarez 2009) un Grupo Focal es aquél en el cual se puede considerar una entrevista grupal con la característica de propiciar una mayor libertad y apertura para el entrevistado y en donde ante preguntas detonadoras y lluvia de ideas, los participantes elaboran gradualmente su realidad y experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes.

Las generaciones 33°, 34^a, 35°, 36° y 37° pertenecen a la Carrera de Medicina, sumando un total de 410 alumnos, de los cuales se formaron 5 grupos focales cada uno con 8 alumnos: 4 hombres y 4 mujeres por generación, haciendo un total de 40 alumnos entrevistados.

En primer lugar se tomaron como base las tablas 1 y 2 (del proyecto: Diagnóstico generacional, actitudinal y valoral en las y los estudiantes del CICS MA, donde se describen los cinco primeros valores de las generaciones mencionadas como Respuesta Inmediata y en la segunda, los valores jerarquizados, como Respuesta Mediata o Reflexionada (ver tablas).

En segundo lugar y en base a los resultados obtenidos y para los fines de este análisis se tomaron en cuenta únicamente los valores que con más frecuencia aparecieron en las generaciones estudiadas, sin importar el orden jerárquico señalando los siguientes: Respeto, Amor, Responsabilidad, Honestidad, Tolerancia, Compañerismo y/o Amistad.

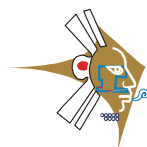


Tabla 1 Valores por generación
“Lluvia de ideas o respuestas inmediatas”

	GEN.37		GEN.36		GEN.35		GEN.34		GEN.33	
	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA
1	Amor	Felicidad	Respeto	Responsabilidad	Respeto	Responsabilidad	Amor	Responsabilidad	Respeto	Responsabilidad
2	Respeto	Honestidad	Amor	Honestidad	Amor	Compañerismo	Unión	Tolerancia	Responsabilidad	Respeto
3	Solidaridad	Disciplina	Tolerancia	Tolerancia	Tolerancia	Respeto	Tolerancia	Respeto	Amor	Honestidad
4	Amistad	Conocimiento	Equidad	Respeto	Responsabilidad	Honestidad	Responsabilidad	Igualdad	Honestidad	Tolerancia
5	Responsabilidad	Amistad	Honestidad	Fraternidad	Igualdad	Justicia	Lealtad	Equidad	Equidad	Amistad

En esta tabla los valores expresados en orden de Frecuencia en las generaciones 37° a 33° son: Amor y Respeto 13 veces, Responsabilidad 8, Honestidad y Tolerancia 6, Amistad y/o Compañerismo 4, Equidad 3, Igualdad 2; Solidaridad, Disciplina, Felicidad, Fraternidad, Conocimiento, Justicia, Lealtad y Unión 1.

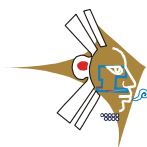
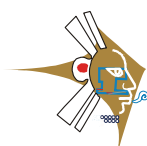


Tabla 2 Jerarquía de valores por generación
(Respuesta reflexionada o mediata)

	GEN.37		GEN.36		GEN.35		GEN.34		GEN.33	
	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA	FAMILIA	ESCUELA
1	Amor/ Respeto	Amistad	Respeto/ Amor	Responsa Bilidad	Respeto/ Amor	Responsa Bilidad/ Respeto	Amor Responsa Bilidad/ Tolerancia	Responsa Bilidad/ Tolerancia	Amor	Amor Carrera
2	Confianza/ Honestidad	Disciplina	Tolerancia	Respeto	Tolerancia/ Responsa Bilidad/Confianza/Comu nicación	Amistad	Respeto	Honestidad	Solidaridad	Responsa Bilidad
3	Tolerancia	Solidaridad/ Responsa Bilidad	Honestidad /Libertad	Honestidad		Compañerismo/Honesti dad/igualdad/ Perseverancia	Solidari dad	Amistad/ Justicia	Responsa Bilidad	Respeto
4	Cooperación	Responsa Bilidad/Co nocimiento		Igualdad/ Amistad			Confianza Unión Honestidad		Equidad	Tolerancia
5									Honestidad	Honestidad



Los valores expresados en las mismas generaciones de forma mediata y reflexionada siguen siendo en primer término, en orden de frecuencia: Amor y el Respeto 10 veces, sin embargo se antepone la Honestidad y Confianza 10 veces y pasa a tercer lugar la Responsabilidad con 8 veces similar a la anterior; la Amistad y/o el Compañerismo aumenta a 5, la Tolerancia 5, Solidaridad 3 e Igualdad 2; Disciplina, Comunicación, Libertad, Perseverancia, Justicia, Cooperación, Unión, Conocimiento y Equidad se mencionan 1 vez.

Resultados y discusión

Los valores **Amor y Respeto** prevalecen en todas las generaciones y en los dos ámbitos: Familia y Escuela. En sus comentarios, los alumnos manifiestan... *“que los valores son parámetros que se generan a partir del amor y que es en la familia donde se sustentan los pilares que moldean a la persona, también se aprenden en el medio ambiente y en la escuela para vivir una vida armoniosa”*.

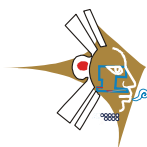
Dado lo anterior la mayoría de los alumnos asumen que es en la Familia, la Escuela y el Medio ambiente donde se generan estos valores y que tienen como denominador común el amor ligado siempre al respeto.

En relación a las familias mexicanas a pesar del modelo hegemónico patriarcal que ha imperado por casi 2 siglos de existencia, y que no es el que dominará el siglo XXI, según Quiróz¹⁴, aún así en las generaciones actuales tanto los alumnos que vienen del DF, pero sobre todo los de las comunidades aledañas del Edo. de México como de Morelos que de alguna manera siguen siendo más tradicionales, sus formas socioculturales también han estado arraigadas en diferentes pasados históricos, en donde se han gestado las matrices fundantes tanto de las actitudes como de los valores y comportamientos de los grupos generacionales de este centro educativo y que, independientemente de la diversidad familiar antes mencionada, “la familia” sigue siendo la matriz de la identidad y el desarrollo psicosocial de sus miembros, la cual se va acomodando a las diferentes formas cambiantes de la sociedad para garantizar la continuidad de la cultura a la que responde.¹⁵

Sin soslayar un aspecto no menos importante; la biografía personal de nuestros alumnos en donde cada uno cuenta con experiencias propias y vivencias de acuerdo a su

¹⁴ La matriz familiar en la era de la Mundialización, Mario Quiróz Págs. 73-94.

¹⁵ *Ibidem*.



contexto familiar comunitario y social en el que se han desarrollado y que incide y refleja en el momento actual, dentro de este contexto educativo.

El valor **Responsabilidad** en los alumnos es necesario analizarlo en dos dimensiones:

a) En el contexto familiar

La mayor parte de nuestros alumnos que vienen del Edo de Morelos, Estado de México y Distrito Federal cuentan con edades comprendidas entre los 19 y 23 años y dependen económicamente, en su mayoría, de sus padres ó tutores.

En lo que respecta al tejido social en el DF en relación a la estructura familiar actual (considerando sus nuevas tipologías), y la emergencia de **responsabilidad individual** que supera al modelo patriarcal,¹⁶ si bien es cierto que la mayor parte de los alumnos provienen de padres y madres trabajadores, la realidad nos dice que actualmente 1 de cada 5 hogares tiene jefatura femenina, y en más de la mitad de los casos son las únicas perceptoras de ingresos.¹⁷ Dentro de los comentarios de los alumnos percibimos que en la mayoría de ellos está la necesidad de que al término de su carrera puedan ayudar económicamente a su familia y mejorar en ellos su calidad de vida.

De ahí que del comportamiento de los hijos y demás integrantes de la familia como medida de adaptación desde el punto de vista social, se generen los valores de responsabilidad, solidaridad, equidad y respeto por el otro.¹⁸

b) En el contexto educativo

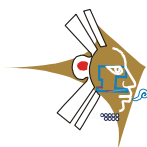
Es importante recalcar la importancia que los alumnos le dan al factor tiempo, pues el trayecto para asistir al plantel desde cualquiera de los lugares mencionados les lleva de 2 a 3 hrs. para llegar y de 3 a 4 hrs. para regresar a sus casas, y su estancia en el mismo es de 5 hrs. de lunes a viernes, por lo que se considera que los alumnos en general emplean de 12 a 14 hrs. de su tiempo para venir al Centro, otras 12 hrs. para estudiar, elaborar sus trabajos, convivir en familia y descansar.

Cabe destacar que las 5 hrs. de estancia el alumno las hace efectivas intramuros, pues dada la situación geográfica aludida este no tiene lugares a donde ir que los distraigan de sus horas de clase (como en otros planteles), sin mencionar que el transporte es escaso y

¹⁶ Cf. supra Quiróz 2006 pgs. 73-94.

¹⁷ Diversidad Familiar. Boletín Mayo 14,2011.

¹⁸ Cf. supra Hernán San Martín Págs. 198,199.



de alto costo, debiendo esperar hasta el horario de salida de los autobuses escolares que los llevarán hacia puntos ya establecidos y continúen con su trayectoria hacia sus domicilios.

Por comentarios de los alumnos cabe decir lo mucho que les disgusta cuando un docente no asiste o llega tarde a impartir su clase, sea por enfermedad o porque ostenta algún cargo administrativo, etc., argumentando la pérdida de tiempo y el desgaste tanto físico como económico. Inclusive comentan que cuando un profesor es irresponsable “ellos mismos” se tienen que responsabilizar por su autoaprendizaje.

Esto demuestra que nuestros alumnos cuentan con un alto grado de responsabilidad moral en el ámbito familiar y responsabilidad profesional en el escolar.

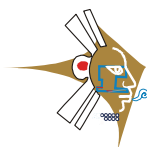
El valor de la **Honestidad** aparece con más frecuencia en el ámbito escolar y en algunos casos en el ámbito familiar, sin embargo la **Tolerancia** aparece con más frecuencia en el ámbito familiar que en el escolar.

Es evidente la presencia del valor Honestidad en todas las generaciones pero sobre todo en las que están por egresar (33°), ya que creen que esta debe prevalecer no solo en la escuela, sino en la familia. Lo anterior nos hace pensar que debido a su grado de madurez mental, física y profesional, han adquirido la convicción de que el compromiso a sí mismos, a su escuela y su familia debe ser basado en la Honestidad.

Así mismo se menciona la **Tolerancia** sobre todo en el ámbito familiar, lo que nos hace ver que muy probablemente aquellos conflictos generados en las familias o amistades que si bien no los pueden resolver, tampoco permiten que los perjudique emocionalmente.

Los valores de **Amistad y/o Compañerismo** se encuentran en el ámbito escolar ya que generalmente las dinámicas de trabajo con los alumnos se llevan a cabo a través de la formación de equipos exponenciales que por medio de la convivencia, generalmente inician como compañeros y terminan algunas veces con amistad, o solamente compañeros de generación. Por lo que, creemos que es así como se van desarrollando las relaciones sociales grupales a favor del aprendizaje del conocimiento.

Los valores de **Solidaridad y Cooperación** aparecen más en la familia y escasamente en la escuela, lo que nos hace suponer que en la dinámica familiar tienen, o tuvieron, tareas asignadas en sus hogares **Responsabilidad individual** o lo que han llamado **Participación o cooperación mutua intrafamiliar** (Rodríguez 1983,1985) y asumimos que el hecho de que no aparezcan en el ámbito escolar se debe al origen heterogéneo de los lugares de donde provienen, lo que no les permite por las distancias tan



largas reunirse extramuros, usando solamente los recursos electrónicos para la elaboración de sus tareas y ò trabajos escolares.

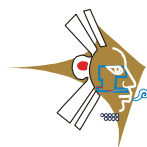
Es importante cómo las Generaciones 37^a y 35^a mencionan los valores de **Disciplina** e **Igualdad**, sobre todo en el ámbito escolar en primer lugar y el segundo en el familiar. No así en la Gen. 33^a, donde no aparecen y que está por egresar. Percibimos que estos valores están aún muy arraigados en los más jóvenes lo que probablemente se deba a una fuerte influencia familiar. Inferimos que probablemente algunas familias tradicionales aún emplean o emplearon técnicas educativas impositivas o restrictivas hacia sus hijos, quienes responden con obediencia que es similar a disciplina.

En lo que a medio ambiente se refiere en el ámbito escolar el CICS MA está situado en una altitud de 3,300 mts. SNM, y a poco mas de 1000 m. sobre la altitud de la Ciudad de México, con clima predominantemente frío, por lo mismo este plantel está rodeado por un entorno ecológico diverso entre flora y fauna silvestre, lo que constituye un medio ambiente limpio sin contaminación atmosférica, auditiva y visual en comparación con otros planteles escolares ya sea del propio IPN o de otras instituciones de nivel superior.

Este ambiente propicia que tanto alumnos, personal académico, administrativo y personas foráneas se sientan en un medio amigable, relajante y por ende saludable, por lo que creemos que mucho influye el ambiente físico en lo que se refiere a las relaciones humanas; ya que según datos obtenidos por los responsables de vigilancia contra la violencia (COSECOVI),¹⁹ refieren que en nuestro Centro no se observa un alto ni mediano grado de violencia, salvo esporádicamente algún conato de agresión entre alumnas y ó alumnos sin ser significativo lo que probablemente se deba a su edad cronológica o grado de madurez mental y ó temperamento, inclusive lo percibe el grueso de la comunidad lo que nos refleja una tendencia hacia un comportamiento social estable de respeto hacia los demás y al medio ambiente.

Dado lo anterior el comportamiento demostrado por los alumnos en cuanto a la presencia de los valores referidos, se encuentra regulado bajo reglas aprendidas tanto en la familia como en su entorno social o comunitario, incluyendo el aprendizaje escolar, el cual se refleja en este ámbito educativo y que el entorno en el que se encuentra es un factor contribuyente para mantener una buena estabilidad emocional no solo de los alumnos, sino de la población en general.

¹⁹ Comités de Seguridad y Contra la Violencia, en materia de prevención y atención de adicciones, situaciones delictivas y /ó violentas, IPN.



Sin embargo; ¿qué pasa en el ámbito profesional sobre todo en el área de la salud y en consecuencia con la carrera de Medicina? ¿Qué valores debemos enseñar como docentes ante una medicina instrumental y deshumanizada de acuerdo a los reclamos de la sociedad en general? ¿Qué valores deben prevalecer en los futuros profesionistas sobre todo cuando tomen una decisión ante un dilema ético como el Aborto, la Eutanasia, la Clonación, el Cambio de sexo, la Fertilización in Vitro etc.?

Es necesario como docentes inculcar una **Moral Profesional** que de acuerdo a Bunge, nos dice que “Es el conjunto de principios morales o facultades y obligaciones, que tiene un individuo en virtud de la profesión que ejerce en la sociedad “.²⁰

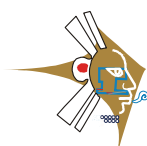
Por lo tanto; los valores Vitales que deben enseñarse y que necesariamente tienen que estar incluidos en las curriculas de las carreras de medicina, son el Respeto a la vida y a la Dignidad de la persona, la Corporeidad y el Autocuidado. Así como los valores del Conocimiento: la Verdad, el Saber, Independencia de juicio, libertad para ejercer la Objeción de conciencia y la Ciencia per se. Así como los valores de la convivencia: legalidad, transparencia, libertad, diversidad, democracia, cuidado del medio ambiente,²¹ esto si queremos hacer de nuestros futuros profesionistas mejores seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez JL, Jurgenson G. (2009). *Como hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México, Paidós Educador.
- Bunge M (1972). *Ética y Ciencia*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Carlos Heróles, Mercedes Gagnetén, Arturo Sala. *Antropología, Cultura Popular y Derechos Humanos*. Edit. ESPACIO ISBN 950-802-177-2, 1ª. Ed. Buenos Aires, 2004.
- Hernán San Martín: *Los valores de los nuevos tiempos Ecología Humana y Salud*. Edit. La Prensa Médica Mexicana 2ª Ed. ISBN 968-435-064-3, 2006.
- CONAPO. *Proyecciones de Población, 2005-2050*.
- INEGI. *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2009*.
- INEGI. *Estadísticas de matrimonios. Base de datos (varios años)*.

²⁰ Ética y Ciencia 1972.

²¹ Schmelkes 2002, Los valores de la Educación para el Nuevo Milenio.



INEGI. Estadísticas de divorcios. Base de datos (varios años).

Referencias electrónicas

Definición de Teoría del aprendizaje de Vigotsky, acceso 13 de junio 2011,

<http://www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de%20vigotsky>, comentario usuaria Blanca.

Tolerancia y Respeto, principales valores para los jóvenes españoles. Publicación: 15 de agosto del 2005. <http://argijokin.blogcindario.com/2005/08/00460-la-tolerancia-y-el-respeto-principales-valores-para-los-jovenes-espanoles.html>, Instituto de la Juventud (INJUVE).

La matriz familiar en la era de la mundialización, Enero-julio, año/vol. VII. No 001, 2001.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/364/36470105.pdf>, Mario Quiróz.

Diversidad familiar, fundamento de sociedades democráticas, Boletín Mayo 14, 2011.

<http://www.noticiasdetuciudad.df.gob.mx/?p=14272>, Comunicación Social, Gob. de la Ciudad de México.

INEGI Censo de Población 2010,

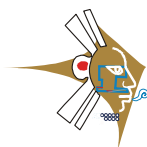
<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>, Fecha de actualización: jueves 3 de marzo de 2011.

Panorama Sociodemográfico de México (SECURED)

<http://www.censo2010.org.mx/> 2° Ed. Marzo, 2011

Los valores de la Educación para el Nuevo Milenio Recuperado Mayo 2011

http://www.educoag.org/portal/docs/valores_educ_nuevomilenio.p





Complejidad y Transdisciplinariedad

[REGRESAR](#)

*Agustín de la Herrán**

Resumen

Para cada vez más personas ya no es discutible que nos encontramos en un escenario de cambio de paradigmas. Se va abandonando el modelo dual, positivista y vectorial conocido del pasado, y se va entrando en otro dialéctico, emergente y motivado por un futuro que sin relegar la prioridad del desarrollo sea siempre más humano. Desde nuestra particular lectura, este paradigma emergente no sólo se basa en la complejidad (E. Morin (1988), sino además en la evolución y en la conciencia (A. de la Herrán, 2003). El método por excelencia para favorecerlo es la educación de la razón, que no toda 'educación' favorece. El cambio necesario de la educación es un cambio radical basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia (A. de la Herrán, 2011). Además, un concepto relevante es el de transdisciplinariedad, por su implicación para favorecer una formación, una enseñanza y una investigación descondicionadas.

Palabras clave: Complejidad, transdisciplinariedad, conciencia.

Key words: Complexity, transdisciplinarity, conscience.

I. Introducción

Para cada vez más personas ya no es discutible que nos encontramos en un escenario de cambio de paradigmas. Se va abandonando el modelo dual, positivista y vectorial conocido del pasado, y se va entrando en otro dialéctico, emergente y motivado por un futuro que sin relegar la prioridad del desarrollo sea siempre más humano. Desde nuestra particular lectura, este paradigma emergente no sólo

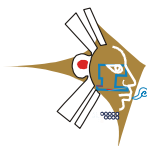
* Universidad Autónoma de Madrid. agustin.delaherran@uam.es

se basa en la complejidad (E. Morin (1988), sino además en la evolución y en la conciencia (A. de la Herrán, 2003). A diferencia del viejo paradigma, el paradigma emergente, por su misma condición de emergente, no es perceptible en su integridad, determinable o controlable, entre otras razones por basarse en un proceso basado y que pretende el propio conocimiento, que a su vez evoluciona. Esta evolución del conocimiento se desarrolla desde coordenadas no lineales y por ende no comparables en lapsos distintos o sucesivos. Lo hace de un modo irreversible pero no gratuito en términos de mayor complejidad y conciencia. El método por excelencia para favorecerlo es la educación de la razón. No toda 'educación' la favorece, aunque así se llame. El cambio necesario de la educación es un cambio radical basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia (A. de la Herrán, 2011). Además, un concepto relevante es el de transdisciplinariedad, por su implicación para favorecer una formación, una enseñanza y una investigación descondicionadas. En el cambio actual la Pedagogía, como ciencia de la educación por antonomasia, podría adquirir un protagonismo especial.

II. Transdisciplinariedad: Una aproximación conceptual desde la complejidad

La transdisciplinariedad es congruente con la complejidad intrínseca de todo fenómeno natural o social, investigable o enseñable. Entiende que el fenómeno objeto de estudio puede ser más completamente comprendido que a través de las vías disciplinares. A partir de aquí, no es infrecuente encontrar cuatro clases de posturas:

- Disciplinar dual: La que rechaza lo transdisciplinar, generalmente por miedo, desconocimiento, rigidez y por identificarse con un referente disciplinar ausente de duda.
- Disciplinar dialéctica: La que desde una formación disciplinar comprende y apoya desarrollos transdisciplinares que entiende serios o rigurosos.
- Transdisciplinar dual: La que desde una identificación con lo transdisciplinar rechaza las propuestas disciplinares, por ignorancia, prejuicio y/o un fanatismo más o menos atenuado.
- Transdisciplinar dialéctica: La que desde una identificación con lo transdisciplinar valora y admira la disciplinariedad y busca la complementariedad entre lo disciplinar,



lo interdisciplinar y lo transdisciplinar, por un anhelo de conocimiento no condicionado.

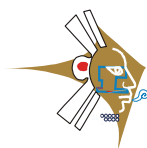
Varios autores –que aquí no podemos nombrar– a los que se considera adalides de la transdisciplinariedad son exponentes de la tercera postura. Ante esto debemos subrayar que esta actitud es dual, luego no es asimilable a una posición transdisciplinar o compleja. Siendo así, ¿cómo superar la dualidad disciplinar-transdisciplinar sin incurrir en descalificaciones? Al menos, desde los siguientes argumentos:

- En primer lugar, no es posible detentar un enfoque transdisciplinar sin una previa y profunda formación disciplinar. Con todo, cabe una consideración crítica e indagatoria de este enfoque, no sólo hacia las visiones disciplinares, sino también a algunas interpretaciones transdisciplinares.
- La enseñanza y la investigación evolucionan hacia una mayor complejidad y desde ella hacia una mayor conciencia de lo que tratan. Verifican por tanto, para el conocimiento, la “ley de la complejidad-conciencia” que en los años 30 al 55 del pasado siglo proponía P. Teilhard de Chardin (1984).
- Puesto que la transdisciplinariedad es el gran recurso para responder a la complejidad de los cambios sociales desde el conocimiento, la creatividad y el compromiso (F. Mayor Zaragoza, 2010, p. 15), deducimos que la incorporación de la transdisciplinariedad como orientación del conocimiento para el sistema educativo y particularmente para las universidades es una normalidad esperable y de un sentido creciente, por mor de la propia complejidad que lo motiva.

Lo transdisciplinar ‘sin lo’ disciplinar o ‘contra lo’ disciplinar es pseudo, pura apariencia. Si el general Petain decía, según el profesor Anselmo Romero Marín: “El que de algo sabe, ni de ese algo sabe”, nosotros acotamos que ‘El que de muchos algos sabe, si no sabe mucho de algo, es que nada sabe’. Lo hemos dicho más veces: Supradisciplinariedad (multi, ínter, trans y metadisciplinariedad), sí, pero disciplinada. Y el mejor sitio desde el que cabe el descubrimiento y posterior desarrollo de la transdisciplinariedad es, desde luego, la propia disciplina.

¿ Identidad entre lo disciplinar y lo transdisciplinar?

Pero intentemos ir más allá en el proceso de superación de la dualidad: disciplinariedad-transdisciplinariedad desde una perspectiva compleja. Partamos de la siguiente razón de



Morin (2001): “En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata de a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las pone en trance” (p. 158). Nuestra concepción de transdisciplinariedad va más lejos que la de este autor: Si las disciplinas están compuestas de temas, y todos los temas son intrínsecamente transdisciplinarios, deducimos que cualquier disciplina es íntimamente transdisciplinar. Dicho de otro modo: Si se indaga en la propia disciplina de referencia se puede desembocar en lo transdisciplinar. En efecto, el concepto transdisciplinariedad es relativo. Tan relativo que pudiera considerarse intra, sub o, sencillamente, disciplinarmente. Bastaría con ahondar en cualquier asunto de ella para descubrir su complejidad inherente, y de ahí inferir que el enfoque congruente para su comprensión no es otro que transdisciplinar o incluso el superior (metadisciplinar).

Esto justifica que, lógicamente y como consecuencia de haber indagado mucho y bien, a lo largo de la historia de la ciencia cohortes de científicos disciplinares hayan desembocado en temas diversos –como la filosofía o la mística– sin abandonar jamás sus disciplinas de referencia y precisamente por ello. Son los casos de Heisenberg, Eddington, Pauli, Einstein, Schrödinger... Un ejemplo más concreto es el de Einstein y la enseñanza: Einstein sostenía que para enseñar una disciplina era necesario profundizar en su conocimiento, y al hacerlo descubriremos las claves de su didáctica. De acuerdo, pero sólo parcialmente, porque una cosa es desembocar en la enseñanza y otra disponer de un conocimiento didáctico suficiente. Lo que media entre ambos es ya no sólo conocimiento, sino humildad y voluntad para la formación de ese nuevo conocimiento. Ésta es una invitación a reflexionar en esta aparente paradoja como metodología de educación de la razón aplicable formación inicial o continua de profesores e investigadores.

La dualidad disciplinar-transdisciplinar pareciera ser simultáneamente una realidad y un artificio, una evolución, una obviedad y una mentira. Por ello se supera también al contemplar su efecto en la propia formación del científico y del docente. Consideramos que la transdisciplinariedad es una orientación científica y didáctica que nace de una formación aplicada al conocimiento. De ella emana un enfoque comprensivo y una actitud del investigador o del docente que puede contribuir a un cierto redescubrimiento interno de las disciplinas. Pero además es un fenómeno de enfoque externo y supradisciplinar no incompatible con la disciplinariedad tradicional. Bien entendido, desemboca en una convergencia, encuentro e incluso identificación. Del mismo modo, cabe culminar una circunferencia rodeándola o dirigiéndonos a su centro. Porque, del mismo modo a que toda disciplina inevitablemente participa de otras o desemboca en otras, todos los temas



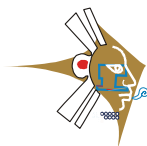
participan de todos al menos en un grado insignificante. Siendo así, pudiera concluirse con que el enfoque transdisciplinar no sólo es el enfoque natural, sino que es el enfoque de enfoques, una de cuyas lecturas es la disciplinar. Una analogía: Es como concluir con que la adición es una operación matemática, de modo que esa forma de calcular la realidad –la adición– es sólo un modo entre varios de reducir la complejidad a comprensión parcial.

III. Transdisciplinariedad e investigación

La transdisciplinariedad como experiencia

Para el neurocientífico J. A. Calle (1999), la característica más significativa de la perspectiva transdisciplinar en un encuentro científico es que el conjunto de conocimientos de partida de los investigadores trans se modifica y enriquece significativamente, de modo que cada uno de los participantes termina con su acervo enriquecido. Todo lo contrario a los casos de investigaciones [sólo] multi o interdisciplinares, en las cuales las acomodaciones en este sentido son nada o escasamente significativas, porque, aun en el caso de poner en común, la confluencia de aportaciones se queda en un estado de mezcla, sin alcanzar el de combinación. La problemática se reduce, pues, una vez más, a una cuestión de actitudes de apertura y de sensibilidad investigadora.

Lo transdisciplinar se experimenta de un modo peculiar. El enfoque transdisciplinar del conocimiento y de la educación se puede experimentar de un modo más funcional, menos dual o más sintético y abierto que el disciplinar. Potencialmente, admite y se nutre de más complejidad potencial que lo inter o lo disciplinar, porque en niveles avanzados de desarrollo los pueden incluir. Un ejemplo histórico centrado en la formación: la Residencia de Estudiantes liderada por Alberto Jiménez Frau y promovida desde la Institución Libre de Enseñanza favorecía espacios de encuentro e intercambio multidisciplinar e interdisciplinar entre jóvenes científicos residentes de diversas adscripciones: desde Medicina a Geología, desde Matemáticas a Música. Pero todos ellos compartían y desarrollaban un proyecto transdisciplinar de carácter pedagógico: el desarrollo nacional desde la educación, generado por Giner de los Ríos y Cossío.



Transdisciplinariedad e investigación

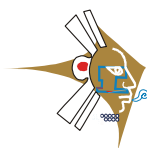
Un analógico de la investigación transdisciplinar podría ser, para las perspectivas más rudimentarias, una rueda de carro (investigación atendida por todos), con sus radios interdependientes y su cubo (tema común). Para los casos más evolucionados, un tornado (A. de la Herrán, 1999), que avanza girando hacia sentidos imprevisibles y durante un lapso incierto, absorbiendo y ensartando toda clase de elementos y cambiando la configuración de la superficie del terreno a su paso.

Cuando un diseño de investigación transdisciplinar comienza a desarrollarse, el objeto de investigación se atiende en todas sus facetas y casi se hace sujeto activo y autónomo que requerirá conocimientos y procesos de disciplinas diversas para su satisfacción. Es entonces cuando la formación disciplinar de los investigadores tendrá que estar a la altura de la circunstancias. Por esta razón, lo lógico es que una investigación transdisciplinar sea planteada y desarrollada desde un equipo multidisciplinar abierto a la transdisciplinariedad o capaz de colocar su saber e intenciones en función del tema investigado.

En las investigaciones transdisciplinares no sólo se comparte un contenido, sino que son los propios temas los que se transforman en epicentros gravitatorios o en ejes deductivos de conocimientos que van acoplándose de la manera más completa, lógica y natural. En las investigaciones transdisciplinares el objeto y problemas de investigación pueden cambiar o redefinirse a medida que el complejo proceso de investigación transcurre: mutan las ópticas, las creencias, las perspectivas, las técnicas, los prejuicios, la velocidad lectora comprensiva, la escritura productiva, la creatividad...

La experiencia del investigador transdisciplinar

Lo transdisciplinar, desde su lectura epistémica, no puede considerarse de una forma separada del conocimiento. El conocimiento, todo conocimiento, es intrínsecamente emotivo, lógico, creativo, ético, complejo y evolutivo. Por eso nos atrevemos a calificarlo con el nombre un tanto impreciso de transdisciplinar. Estamos diciendo que el conocimiento es intrínsecamente transdisciplinar, como es intrínsecamente 'dudoso' (B. Russell) o creativo (A. de la Herrán, 2008). Así pues, tomamos lo transdisciplinar, desde su dimensión cognoscitiva, como característica del conocimiento –como pueda serlo también la creatividad- y del modo natural de inquirir en la naturaleza.



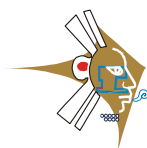
A partir de lo anterior, una experiencia con énfasis en la transdisciplinariedad es un proceso de conocimiento intenso, y por ende puede ser la permanente antesala de una construcción cerebral condicionante. Por tanto o dicho de otro modo, ante diseños de investigación transdisciplinares, el investigador no sólo debe actuar para conocer, sino que debe estar dispuesto a cambiar. Es más, ese cambio será básico para el impulso del proceso complejo en sucesivos niveles de descubrimiento, creatividad y de generación de conocimiento. Por tanto, uno de los efectos o dimensiones en una buena investigación transdisciplinar es que la experiencia y los conocimientos de los investigadores cambien. Las fuentes de ese cambio posible vienen determinadas por los demás investigadores, principalmente por el sesgo de su disciplina y enfoque, el interés del equipo y la voluntad de trabajo mantenido de todos. Suele ser notable el conjunto de demandas de conocimiento y de perspectivas renovadas –tanto para el proyecto en curso como para las disciplinas de origen– nacidas de la lógica interna de los contenidos, procesos y nuevas relaciones tendentes siempre a la complejidad.

Algunas grandes investigaciones transdisciplinares, por estarse basadas en un proceso de aprendizaje por descubrimiento ramificado y compartido, no tienen duración determinada. En las investigaciones transdisciplinares duraderas, los investigadores pueden difuminar hasta tal punto su disciplinariedad de partida que pueda decirse que han dejado de ser sólo pedagogos, ingenieros, psicólogos, físicos, teólogos, biólogos, etc. Este fenómeno autoformativo, lejos de constituirse en un problema de identidad, es un éxito didáctico, que a veces puede parecerse más a una respetable (proto) sabiduría que a otra cosa.

Ámbitos transdisciplinares

En ocasiones, los temas transdisciplinares son atendidos por numerosos investigadores de diversas disciplinas, de modo que pueden constituirse en corpus de entidad y dimensiones superiores –líneas de investigación, investigadores, publicaciones, investigaciones, proyectos, presupuestos, etc.) a una disciplina dada. Por ejemplo, la conciencia, el ego humano, la muerte, la universalidad, el currículo, la creatividad, etc. pueden ser ejemplos de ello.

En tanto que el conocimiento llama siempre a más conocimiento, la transdisciplinariedad puede estar relacionada con otros programas de investigación científica, enfoques epistemológicos e incluso nuevos paradigmas. Aun más: en toda regla, los enfoques y conjunto de contenidos transdisciplinares son los que, hipotéticamente, de



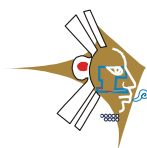
un modo más rápido podrían actuar como orígenes o lechos de paradigmas, como por ejemplo es éste de la complejidad, desde y hacia el que se comparte metodología (meta)transdisciplinar.

Transdisciplinariedad y egocentrismo epistemológico

Desde un punto de vista organizativo, normalmente lo interdisciplinar requiere asociaciones y cooperación funcional de investigadores de áreas y departamentos adyacentes, que normalmente se encuentran en el mismo centro universitario o en otros afines. Lo transdisciplinar, además, puede abrir vías de cooperación y de áreas, departamentos o centros epistemológicamente cercanos y distantes. Bebe de otras aguas, demostrando o recordando, no sólo que las suyas son potables, sino que el alejamiento entre ellas es en muchos casos una arbitrariedad. Ante ello, la dificultad provendrá tanto del individuo y su inteligencia –bien abierta, tolerante, ‘disciplinarizada’ o reacia a esas aperturas y a esas conexiones que se salen de los cauces tradicionalmente establecidos por cada disciplina y para ella- como de la cultura condicionante –disciplinar, departamental, institucionalista, sinceramente orientada al conocimiento, aparente o mentirosa, etc.-.

Es posible el sesgo y mal uso de los ámbitos transdisciplinares. Con frecuencia, una disciplina participa más que otras en un tópico o investigación transdisciplinar. La mentalidad disciplinar lo utilizará para engordar o fortalecer la disciplina de partida, entendiéndolo como un contenido. Pero eso no significará en ningún modo que ese tema sea un contenido de aquella disciplina, o que lo sea menos de otras, porque no es de ninguna al nutrirse de todas las que tengan mucho que investigar y que decir de él. El problema asociado es que puede acabar vinculándose desde el punto de vista de otras disciplinas ajenas y desde la propia sociedad. Un ejemplo concreto es la actitud parcial de algunos psicólogos hacia la creatividad, que identifican ‘creatividad aplicada’ con ‘Psicología de la creatividad’. Pero la creatividad aplicada será tanto o más objeto de estudio de la Pedagogía, de la Empresa, del Arte, etc., y todo intento de encerrarla o de apropiársela no significará más que exceso de egocentrismo colectivo y déficit de formación científica aplicada.

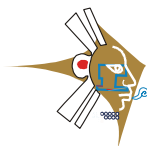
Si cualquier tema bien comprendido es intrínsecamente transdisciplinar, la esperanza y la miseria pueden quedar entrelazadas, según el punto de vista (conocimiento interpretativo) del observador. Mirando el vaso medio lleno, he aquí, por ejemplo, la causa en la esperanza de estudio con un enfoque de complejidad que ofrece nuevas posibilidades internas y externas. Contemplándolo medio vacío, aparece la posibilidad de mal uso -



engaño, pedantería, obviedad, nueva moda suplantadora- de lo que tan sólo debería equivaler a reto formativo. La clave está, pues, en el conocimiento y el riesgo mayor radica en el egocentrismo de los usuarios. Así, hacia la transdisciplinariedad –como hacia cualquier otro tema- pueden desarrollarse mentalidades (didácticas y científicas) o formas de entenderla, experimentarla y vivirla similares a las que en otro lugar propusimos para la creatividad (A. de la Herrán, 2008): se puede vivir a costa de la transdisciplinariedad, con ella, para su enriquecimiento o desde ella para la mejora personal y social. De estas posibilidades, tomemos como ejemplo para realizar algún comentario algunos casos de mal uso colectivo promovido por egocentrismo colectivo. Con frecuencia, el mal uso es colectivo, y se gesta desde círculos científicos o colegios invisibles que tienden a marcar la pauta normal, incluidas las condiciones de cierre y apertura. Por lo que respecta a la transdisciplinariedad, los círculos puede ser de dos tipos básicos: disciplinares y transdisciplinares:

- Los círculos disciplinares suelen proceder interpretando el tema transdisciplinar como un tópico recurrente de la disciplina, de modo que les puede servir para crecer a su costa.
- Los círculos transdisciplinares suelen proceder adquiriendo el papel de líderes o adalides de los conocimientos rectores de la investigación o la enseñanza en ese campo, de modo que tienden a monopolizarlo y a sentar cátedra para los demás. Por tanto, incluyen una actitud normalizadora que se termina constituyendo como un núcleo de ciencia normal que podrá taponar o filtrar desde ese momento las contribuciones de otros investigadores ajenos a ese círculo, con notable independencia de su calidad. Es el caso de una transdisciplinariedad cerril o no compleja, dual o pseudotransdisciplinariedad.

Otro error de ambas clases de círculos, asociado a su éxito relativo, es la pérdida de referencia respecto a las disciplinas de partida. Es a lo que hemos llamado “transdiscipinarismo” que conduce a quedarse atrapado en lo sustantivo de sí misma, perdiendo de vista por completo a lo verbal. La historia de la ciencia nos muestra que esto puede ocurrir. ¿Por qué razones? Quizá por un lado por la falta de formación, de otro por el exceso de vanidad o egocentrismo y de otro por un déficit de universalidad en la organización del conocimiento científico, en ámbitos de investigación y en las universidades. Además, los sistemas de evaluación de la calidad de la producción científica



centrados en los índices de impacto y en la cita mutua refuerzan más los ecos de ‘investigadores bucle’ pertenecientes a círculos consolidados de ciencia normal que las voces de ‘investigadores espirales’, heterodoxos o contribuyentes desde la reflexión y la hermenéutica independiente. Junto a ello, hay quien tiene más influencia y sabe vender mejor sus ideas (Sternberg, 2001). Pero los círculos son figuras geométricas planas, entienden poco y les interesa menos la tercera dimensión de la razón científica (complejidad-conciencia), que es para nosotros el efecto más importante de la educación y de la formación humana.

En síntesis, sugerimos no aferrarse al interés particular (del investigador o de la propia disciplina), y desarrollar una actuación responsable que pretenda proceder desde la transdisciplinariedad hacia el desarrollo de la ciencia, porque lo que la justifica -por lo que al conocimiento se refiere-, es la posibilidad de acortar la distancia entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno, vía complejidad, para el bien del ser humano. La complejidad es una característica de la naturaleza y de todo lo que la naturaleza contiene. Al aplicar una herramienta metodológica profundamente sintonizada con ella debemos devolverle recreación humanizada. Cuando se procede desinteresadamente, científicamente, los intereses terminales centrados en la transdisciplinariedad se disuelven, permaneciendo sólo los instrumentales, porque la luna se deja de confundir con el dedo que la apunta. Del mismo modo, al utilizar un bolígrafo o un ordenador, dejamos de mirarlo y de fijarnos en él para concentrarnos sobre el objeto de nuestro trabajo.

IV. Transdisciplinariedad y enseñanza

Características de lo transdisciplinar en educación

¿Cuáles son las características de lo transdisciplinar? Lo transdisciplinar es a la vez epistemológico y epistémico. Puede hacer referencia tanto a los fundamentos y métodos del conocimiento científico como a la propia estructura y modo de proceder de la razón. Las características principales de este modo de entender y afrontar la realidad proceso son la apertura, la complejidad técnica y humana, la flexibilidad, la imprevisibilidad de sus requerimientos, la emergencia de sus planteamientos y procesos.



El enfoque transdisciplinar es capaz de redefinir necesidades educativas y a vincularlas a aspectos tanto demandados como desatendidos, a cuestiones urgentes y a retos perennes que trascienden la noción de competencia. Por tanto, no permanece sólo en las necesidades y retos de UNESCO relativos a saber, saber hacer, saber ser, etc. (J. Delors, 1996), sino que, desde un referente de complejidad y conciencia más amplio y ambicioso, identifica anhelos de ser más para ser mejores personas desde y para la evolución humana. Por tanto, por encima de cualquier sistema educativo nacional, porque es capaz de anhelar y concretar un proceso de humanización que no acaba en nosotros ni en lo entendido como 'nuestro'.

La comprensión transdisciplinar quizá se pueda identificar con lo sustancial del método universal de Jacotot, que propone la conveniencia de aprender una cosa y todo lo relacionado con ella, del modo siguiente: "Sepamos una cosa y relacionemos con ella todo lo demás" (en Á. Gervilla Castillo, 1989, p. 161). Este enfoque didáctico globalizado se apoya en una forma natural de comprender la realidad y más específicamente la realidad que más nos interesa. Tradicionalmente, desde los trabajos de O. Decroly, ha sido objeto de aplicación pedagógica en la enseñanza de niños menores de 7 años. Busca comprender sincréticamente y expresas ese conocimiento globalizado de todos los modos posibles, antes de que la escuela y los currícula oficiales organicen el conocimiento objetivo e interpreten la realidad a través de un currículo de estructura disciplinar. Este enfoque didáctico es realizable en todos los niveles, incluido el universitario, pero al desarrollado con posterioridad al disciplinar es al que se considera con propiedad transdisciplinar. Así, a partir de una formación disciplinar se pueden desarrollar técnicas de enseñanza transdisciplinares, como los proyectos, el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, las inmersiones temáticas, etc.

Lo normal en niveles secundarios o universitarios es que las instituciones educativas hayan procurado una satisfacción disciplinar del conocimiento. El problema aparece tempranamente con algunos estudiantes con una creatividad más despierta e inquieta, y en no pocas ocasiones con consumados especialistas. Pueden experimentar algo que les es común: la formación disciplinar adquirida puede insatisfacer su necesidad de conocimiento, sobre todo cuando con ella se cruzan temas cuyo conocimiento requiere apertura a la complejidad, flexibilidad y nuevo estudio. Esta necesidad de saber evoca en estas personas la forma natural en que su conocimiento se desarrolló en su niñez, y el que quizá inconscientemente (Jung) añora. En estos casos, quien parte de una sólida formación disciplinar se encuentra en mejores condiciones de proseguir en indagaciones más

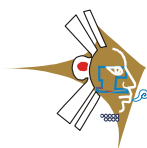


complejas. En caso contrario, puede que la incursión transdisciplinar resulte subjetivamente satisfactoria, pero no para la enseñanza o para la investigación. En otros casos, pueden verificarse procesos de identificación o de fidelidad al ámbito disciplinar mal entendida, lo que puede favorecer investigaciones multidisciplinarias o interdisciplinarias pero indisponer para la investigación transdisciplinar y a una enseñanza orientada de este modo.

Corolario: Enseñanza condicionada y enseñanza compleja

Lo anterior nos permite diferenciar entre enseñanza condicionada o dual y enseñanza compleja, desde marcos didácticos disciplinares o transdisciplinares. Entendemos por enseñanza condicionada aquella que se desarrolla desde uno o más enfoques o explicaciones del fenómeno a tratar. Al hacerlo, no está abierta a propuestas desde otras perspectivas -tanto de colegas como de los alumnos-. Se caracteriza por la dualidad, la incapacidad para la dialéctica o la tendencia a entrar en conflicto con las declaraciones o argumentos desde otros enfoques o explicaciones. Está apegada a lo que entiende que debe comunicarse. De aquí que experimente que ‘dar contenidos’ es ‘ir progresando en la materia’. El contexto de la comunicación didáctica no suele saber ni querer integrar contribuciones (preguntas, comentarios, divergencias, etc.) de los alumnos, si éstas surgen de propuestas no compatibles con el enfoque docente. En los casos más extremos es intolerante y no forma, adoctrina.

La enseñanza compleja sería aquella que no se desarrolla desde uno o más enfoques del fenómeno a tratar, sino desde todos los posibles. Para ello propone “síntesis vinculares o relacionantes” -que en el caso concreto podría ser un enfoque ecléctico- o “síntesis envolventes” (A. de la Herrán, 2003) -por ejemplo, desde enfoque sistémico o total-. En todo caso, parte de dos premisas: 1ª) Cada enfoque asocia un modo entre varios de percibir el fenómeno. 2ª) El anhelo epistémico consiste en que el conocimiento del fenómeno se aproxime lo más posible al fenómeno. Por tanto, el ideal del enfoque complejo en contextos explicativos no es desarrollarse desde enfoques, sino desde el fenómeno mismo. Por tanto, está abierto a toda contribución desde cualquier enfoque, que siempre percibe como aprovechable. Normalmente, recicla las contribuciones de los alumnos, las sitúa entre otras valorando su originalidad y comunica a la vez su valor relativo desde una percepción global o distanciada.



En principio, podríamos caer en la tentación de identificar el enfoque complejo como transdisciplinar. Pero nuestra propuesta lo pone en duda. En efecto, es posible que una perspectiva transdisciplinar esté condicionada –por ejemplo, por un modo dual o no complejo de comprender la transdisciplinariedad, que la opone a otros discursos-. Y podría darse un enfoque disciplinar desde el fenómeno, o sea, muy abierto y consciente de la complejidad, en cuyo caso podría calificarse como disciplinar-complejo. Desde esta perspectiva de complejidad las opciones duales no serían objeto de oposición, sino de complementariedad o incluso de reconocimiento de su valor relativo. En síntesis, caben varias posibilidades, representadas en el siguiente cuadro de doble entrada:

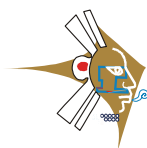
	Disciplinariedad	Transdisciplinariedad
Dualidad	<i>Disciplinariedad dual</i>	<i>Transdisciplinariedad dual</i>
Complejidad	<i>Disciplinariedad compleja</i>	<i>Transdisciplinariedad compleja</i>

Tabla: Relaciones entre la dualidad, complejidad, disciplinariedad y transdisciplinariedad en la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

V. Conclusión: Finalidad orgánica del enfoque transdisciplinar

El enfoque transdisciplinar tiende a alcanzar su fuente –el conocimiento mismo- y, desde él, a todas sus producciones y expresiones. Por tanto, si de conocimiento se habla, lo transdisciplinar está implícito –como el volumen sumergido del iceberg respecto al propio iceberg, que a su vez flota en un fluido que molecularmente es idéntico a sí-. Esta tendencia se vale con frecuencia de metáforas útiles –como la complejidad- para construir su fuente –el cerebro humano- con el fin de anhelar ponerse a su altura potencial. Dicho de otro modo y como hemos desarrollado en otro lugar –Herrán, 2000-, nuestra razón condicionada e inmadura pareciera no estar a la altura de nuestro cerebro. Por tanto el ser humano busca puertas e impulsos que le conduzcan a ser lo que es, como decía Píndaro. La transdisciplinariedad pudiera ser un acceso y una metodología polivalente –investigativa, didáctica, profesional, social, etc.- esperanzadora. No hemos hecho más que empezar, y eso sólo lo han empezado a practicar algunos. Y sin embargo, estas posibilidades jamás debieran constituir una finalidad de primer orden. La finalidad de primer orden –y por ello



es tan importante la Pedagogía, como ciencia holística- es la formación y el crecimiento personal y social, en términos de pérdida decidida de inmadurez (prejuicio, dualidad, rigidez, miedo, egocentrismo) y ganancia de conciencia y de coherencia, como efecto de conocimiento.

Con esta caución, la transdisciplinariedad es susceptible de expresión y aplicación a la enseñanza y a la investigación. Piénsese, por ejemplo, en los temas y competencias transversales o comunes a la práctica totalidad de las materias, abordables desde ellas si la motivación básica es la búsqueda de relaciones o la formación de los estudiantes. Y además piénsese en los temas radicales o perennes (Herrán y Cortina, 2006): imperativos formativos no demandados –Pedagogía de la muerte, Didáctica del autoconocimiento, Educación para la universalidad, Educación para el descondicionamiento, conciencia de humanidad, etc.- sin los cuales el ser humano desatiende su interior, algo que la Pedagogía no se puede permitir, a riesgo de dejar de ser Pedagogía.

VI. Bibliografía citada

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Gervilla Castillo, Á. (1989). *Didáctica aplicada a la escuela infantil*. Madrid: Dykinson.
- Herrán, A. de la (1999). Coordinadas para la Investigación Multidisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares* (3), 156-170.
- Herrán, A. de la (2000). Fundamentos de Racionalidad Compleja: Aplicación al Ámbito Científico. *Encuentros Multidisciplinares* 2 (6), 60-72.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo “Paradigma” Complejo-Evolucionista. *Revista Complutense de Educación* 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2004). Coordinadas para la Investigación Supradisciplinar. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex (Tercera Parte, Capítulo 6).
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la (2007). Retos Transdisciplinares para una Educación Futura (Sobre una Nueva Estructura Curricular Capaz de Contenerlos). Ponencia mesa redonda. Diálogos



Transdisciplinarios. Diferentes Miradas de la Transdisciplinariedad Epistemológicas y Metodológicas. *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Grupo GIAD-EDEI. Barcelona. 28 al 30 de marzo, Universidad de Barcelona.

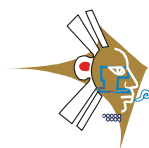
Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XXI* (14), 245-264. ISSN: 1139-613X. <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/14-01-11.pdf>

Mayor Zaragoza, F. (2010). Entrevista. Federico Mayor Zaragoza. “Educación es Aprender a Ser uno Mismo”. *Una Libros* (20), 12-15.

Morin, E. (1988). El método III. El conocimiento del conocimiento (Libro primero: Antropología del conocimiento). Madrid: Cátedra (e. o.: 1986).

Sternberg, R.J. (2001). La Creatividad es una Decisión. *I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona, 29 de setiembre.

Teilhard de Chardin, P. (1984). El fenómeno humano. Barcelona: Orbis.





La sistematización de los Saberes de los Formadores en un Posgrado profesionalizante: Hacia una Didáctica de la Formación Docente

[REGRESAR](#)

*Alejandra Avalos Rogel**

Resumen

Esta ponencia presenta algunos entramados conceptuales que construyeron los académicos de las normales públicas y privadas que atienden la formación inicial de los docentes de educación básica, y que participaron en un programa de posgrado profesionalizante. El modelo de formación subyacente está basado en la docencia reflexiva, perspectiva que permite construir una mirada diferente a lo múltiple y problemático, a partir de la conformación de formatos para la interlocución con el Otro, condición *sine qua non* para la autonomía profesional. Su concreción metodológica se cristaliza en el análisis de la práctica derivada de la implementación de una intervención educativa. Si la reflexión sobre el trabajo docente es una elaboración intelectual cabe preguntarse ¿Qué características tienen los saberes profesionales que dan cuenta de procesos formativos, y cuál es su estatus epistémico? A partir de los resultados de la investigación se pretende delinear una didáctica de la formación que impacte en la posibilidad de generación de conocimientos profesionales, y por ende en la cultura investigativa de las normales.

Palabras clave: didáctica de la formación, saberes docentes, posgrados profesionalizantes

Abstract

This paper presents some conceptual frameworks built by trainer teachers enrolled in under-graduate teacher education programs, from public and private preservice teachers in elementary and secondary schools. The underlying educational training model is based on reflective teaching, a perspective that allows to build a different look to the multiple and problematic situations, since the establishment of formats for dialogue with the other school actors, a *sine qua non* for professional autonomy. Its methodological realization is achieved in the analysis of practice derived from the implementation of an educational intervention. If

* alejandraavalosrogel@hotmail.com

reflection on teaching work is an intellectual development, we may wonder what the characteristics of professional knowledge that account for learning processes are, and what the epistemic status is. From the results of the research, it's possible to delineate a didactic of training that impacts the generation of trainer teachers' professional knowledge, and therefore in the research culture of training schools.

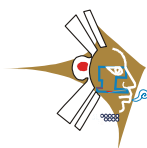
Key words: didactic of training, teachers' knowledge, graduate teacher education.

Introducción

Las políticas para la formación inicial de maestros de educación básica en este sexenio se concretan en tres líneas de acción: en la propuesta de nuevos planes y programas, en el perfeccionamiento de la planta docente de las escuelas normales y la conformación de cuerpos académicos que generen conocimiento en el campo educativo. Para atender estas dos últimas, en el Distrito Federal se ofrece la Especialización Formación Docente en la Educación Normal, cuyos destinatarios son docentes de las cinco escuelas normales públicas, de las normales privadas, y el personal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

El modelo de formación está basado en la docencia reflexiva, perspectiva que permite construir una mirada diferente a lo múltiple y problemático, a partir de la conformación de formatos de interlocución. En efecto, se parte del supuesto de que la reconstrucción del sentido y sustento de las decisiones didácticas de los maestros normalistas está supeditado al análisis de las finalidades políticas y éticas de la educación, a la revisión de las concepciones propias y su impacto en la práctica, y a la conformación de nuevos saberes derivados de la identificación de las variables de la práctica, su ubicación en el contexto institucional y la toma de decisiones fundamentadas, en procesos coyunturales de intervención educativa.

Para identificar y caracterizar los saberes de los formadores de formadores derivados del desarrollo del programa de posgrado, se desarrolló una investigación que permitiera identificar los procesos que favorecieron su construcción, y deslindar su naturaleza. Esta ponencia presenta aspectos de dicha investigación; los hallazgos muestran algunos entramados conceptuales de los académicos de las normales de 5 generaciones en dos vertientes epistémicas: saberes profesionales y conocimiento sobre los procesos formativos.



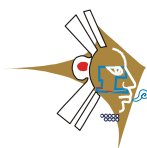
El problema de estudio

Este estudio retoma la discusión iniciada en la década de los 90, en la que se pretende dilucidar la naturaleza de las decisiones didácticas de los docentes, tanto en términos de las concepciones docentes que las determinan (Thompson 1992), como de la relación teoría-práctica que se establece desde los ámbitos de la formación (Pérez Gómez 1992, Porlán 1993). De ésta última, se reconoce que hay niveles epistémicos en los saberes de los maestros, y que práctica y teoría se alimentan dialógicamente.

Dichas discusiones son retomadas en algunas investigaciones sobre las prácticas de los formadores de formadores. Al respecto retomo la investigación de Sandoval (2000) sobre educación secundaria, el estudio diagnóstico que soporta el diseño curricular de la Especialización (SEP 2005), y un estudio posterior respecto a los saberes, concepciones y estilos de los docentes de las normales participantes en el programa (Avalos y Mecott 2007). Esos estudios concluyen que los formadores de docentes tienen prácticas que se debaten entre lo académico y lo técnico.

En efecto, algunas prácticas están soportadas en la convicción de que la formación inicia con la lectura de textos afines a la profesión, con la creencia de que su incorporación a la actividad profesional se logra como “aplicación de la teoría”. Según otras concepciones la formación se da exclusivamente en las prácticas profesionales y las sugerencias del formador. Por otro lado, algunos docentes, sobre todo los que atienden las especialidades para la educación secundaria, física y especial, consideran que la formación está determinada por el dominio de los conocimientos “científicos” disciplinarios. Finalmente, algunos maestros plantean experiencias de homología directa: “enseñan” los contenidos disciplinarios con la metodología que se espera que los estudiantes apliquen durante sus prácticas y en el ejercicio de la profesión.

Ahora bien, la discusión sobre la formación de maestros normalistas, salvo la referente al papel de la investigación para satisfacer las necesidades formación (Inclán y Mercado 2005), es incipiente en México, en parte porque los esfuerzos formativos, como se señaló en el apartado anterior, están iniciando. Sin embargo, este estudio no analiza la pertinencia del programa de formación. La discusión se centró entonces, tal y como lo proponen Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero (2001), en la naturaleza de las construcciones de los formadores de formadores obtenidas en el marco de la especialización.



Para este estudio consideré pertinente partir del supuesto curricular: la reflexión sobre la práctica en una comunidad de aprendizaje, en contextos de intervención teóricamente fundamentada, favorece la reconstrucción de saberes profesionales. Al respecto cabe preguntarse: ¿Cómo se organizan los nuevos saberes profesionales de los formadores en el marco del modelo educativo de la formación inicial? ¿A qué contenidos atienden? ¿Cuál es el estatus epistémico de las construcciones obtenidas? ¿En qué medida el entramado de los nuevos conocimientos permite una comprensión de los procesos de la formación inicial de docentes? ¿En qué medida permiten un apuntalamiento teórico de los procesos formativos?

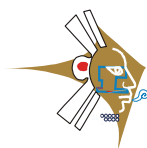
Este estudio tiene como propósitos identificar los entramados conceptuales en las producciones de los egresados de las tres generaciones de la Especialización Formación Docente en la Educación Normal, y dilucidar la naturaleza epistémica de dichas producciones y recuperar las líneas de discusión de los maestros normalistas tendientes a la conformación de una didáctica de la formación inicial.

Aspectos metodológicos

Se recurrió al análisis del discurso como estrategia que posibilitaría la recuperación de los significados que los mismos actores atribuyen a los procesos formativos, tanto los personales, como los que verifican en sus propios alumnos en las aulas de las normales, y en las escuelas de práctica, esto es, las “perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Erickson 1989, 200).

Dichos significados se evidencian en las elecciones teóricas de los participantes respecto de una postura de docencia reflexiva, - modelo educativo que también subyace en la formación inicial-, y su articulación con las categorías en las que basaron sus decisiones didácticas en el diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa.

Por otro lado, también se identificaron algunos entramados conceptuales derivados de los saberes socialmente construidos a partir del diálogo reflexivo con los demás participantes de la especialización y con los colegas que fungían como tutores, y los saberes derivados de los requerimientos de los contextos específicos de la formación inicial. Por tal motivo, se recurrió al análisis de los diarios de campo y de los documentos para la obtención del diploma de las tres generaciones.



Perspectiva teórica: la praxeología

Para poder analizar el juego de los componentes conceptuales y experienciales, sobre todo los que se dieron en la sistematización de los saberes profesionales, se recurrió a la praxeología (Chevallard 1998, Aguayo 2004). La praxeología es un sistema estructurado que establece la manera como se da el vínculo entre los diversos tipos de prácticas que desarrollan los maestros, y los saberes derivados de la experiencia, de la actividad reflexiva, y de las teorías elaboradas por las Ciencias de la educación.

La praxeología es un sistema $[T/\tau/\theta/\Theta]$ que se estructura en un doble nivel: el de la *praxis*, o bloque práctico-técnico (*saber-hacer*), que incluye los diferentes tipos de *tareas* (T) y las *técnicas* y *estrategias* (τ) que permiten implementarlas y desarrollarlas; y el **bloque teórico-tecnológico**, o del *logos* que incluye los argumentos especializados –o tecnológicos– (θ) que justifican las técnicas y las estrategias utilizadas, y los elementos *teóricos* (Θ) que dan sentido a las tareas planteadas (Chevallard 1998). Su diferencia respecto de la “simple” práctica, estriba en que, la praxeología integra al “saber hacer” (*praxis*) con el “saber” (*logos*). (Aguayo 2004).

En el caso de la formación de formadores, encontramos el interjuego de 3 praxeologías: una praxeología del nivel y área de especialización de los maestros normalistas (educación física, pedagogía, matemáticas, español, entre otros), una praxeología didáctica (referida a un saber y un saber hacer en las relaciones didácticas maestro-contenidos-alumno), y una praxeología de formación, no explícita, referida a los saberes y prácticas de los formadores.

Un maestro de la normal utiliza una praxeología de formación, esto es un sistema que le permite llevar a sus estudiantes a la construcción de una praxeología didáctica.

Antecedentes: Las concepciones de los formadores de docentes

A inicio del programa, se recuperaron los trabajos de ingreso al programa, se analizaron y se reconocieron tres tradiciones magisteriales en los discursos de los formadores de formadores, que dan cuenta de saberes, concepciones y estilos docentes al inicio del programa: a) una racionalidad técnica, asociada al modelo de la tecnología educativa: “la práctica hace al maestro”, pero siempre mediada por las sugerencias del formador; “Control



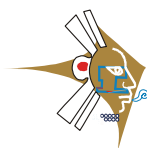
es la palabra clave en la formación inicial: control de los estudiantes de los grupos de práctica, control de las actividades y los tiempos desde los formatos de la planeación, control de los aprendizajes a partir de la evaluación” b) la del docente investigador, en la que la noción de profesionalización está ligada a la del “prestigio” de ser investigador. La noción de “investigación” que se instaure es diversa, va desde la idea de “experimentación” de secuencias didácticas con materiales educativos novedosos, pasando por la de “aplicador de cuestionarios”, e incluso por la de análisis de la práctica, basada en descripciones etnográficas; y c) la del formador “constructivista”, en la que se encuentran dos variantes: quien propone experiencias de homología directa (“enseñar los contenidos con la metodología que se espera que ellos mismos apliquen”), y los formadores que plantean problemas y situaciones que permitan al estudiante normalista hacer “significativo” el aprendizaje de la profesión.

En las tres tradiciones, algunas prácticas están soportadas en la convicción de que la formación está apuntalada con la lectura de textos afines a la profesión: por ejemplo, los docentes proclives a la primera tradición tienen la creencia de que la incorporación de los contenidos de las lecturas a la actividad profesional se logra como “aplicación de la teoría”.

Otro componente común a las tres tradiciones es que los docentes consideran que la “buena formación” está determinada por el dominio de los conocimientos “científicos” disciplinarios.

Como resultado de las interacciones al interior de los espacios de la especialización, pero sobre todo gracias a la evaluación y análisis del desarrollo de una intervención en sus espacios de trabajo, algunos participantes reorganizaron sus saberes, y los dieron a conocer en un documento, que además les permitió obtener el diploma de los estudios.

Los hallazgos de esta investigación que analiza a su vez esos documentos, están organizados en los siguientes dos apartados que corresponden a dos vertientes epistémicas: los saberes metodológicos de la formación y los conocimientos sobre los procesos formativos.



Primera vertiente epistémica: los saberes metodológicos de la formación. Los procesos de construcción de los saberes docentes

Un concepto clave en esta investigación para entender la construcción de los saberes docentes es el de sistematización. Como categoría social, este concepto es usado por los docentes en general, y sobre todo por los normalistas, en su expresión negativa “falta de sistematización”, para referirse a aquellas prácticas y discursos que surgen de un sentido común y que aparentan no tener un orden reconocido por la comunidad académica misma. Sistematizar entonces equivale a ordenar, a estructurar el propio discurso sobre la práctica en un esquema reconocible, de acuerdo con una tradición o concepción docente, por ejemplo, que se reconozca el esquema “planeación-desarrollo-evaluación”.

Para fines de este trabajo la sistematización de los saberes profesionales pasa por un dispositivo: la intervención. El concepto de “dispositivo” es una discusión que se plantea desde el pensamiento de Foucault: “... da cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman...” (Gaidulewicz 1999: 73).

En tanto relaciones de poder, un dispositivo es definido como el espacio de la negociación de significados. Para que los docentes logren diseñar, implementar y evaluar los proyectos de intervención requieren de un fuerte apuntalamiento teórico –que es el resultado de un “diálogo” con los teóricos de la formación de docentes–, negociar con las comunidades de aprendizaje, y con ello dar cuenta de prácticas pertinentes con los contextos particulares de formación.

En el marco del programa de posgrado en cuestión, la reorganización de los saberes estuvo direccionada: los docentes identificaban una problemática asociada a un “evento crítico” documentado (Navarro *et al.* 1998); desde una o varias miradas teóricas, los participantes identificaban en ella diversas dimensiones, incluida la dimensión personal o subjetiva, pues reconocían que el formador es a la vez objeto y sujeto de intervención. Este proceso se le llamó problematización de la práctica. Una vez elegidas las dimensiones de la problemática sobre las que era pertinente una intervención, los docentes elaboraron el programa, mismo que implementaron y evaluaron. El análisis de los resultados desde



algunas posturas, determinaron la reorganización de los saberes de la formación. A continuación se muestra un entramado conceptual en torno a la metodología de la formación.

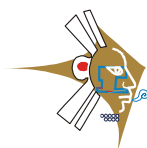
La docencia reflexiva en la construcción de un pensamiento profesional especializado

Los ámbitos de la formación de profesores de educación secundaria, física y especial, otorgan complejidad a los procesos formativos. Las tradiciones asociadas a la conformación de grupos de académicos por especialidad son una determinante de arraigo e identidad. El centramiento en la “cientificidad” de los contenidos, lleva a los docentes a la exigencia del dominio de conceptos y procedimientos considerados “necesarios”, que no aparecen en el curriculum.

De ahí la inconformidad por implementar los planes de estudio, un distanciamiento en torno a la discusión de la naturaleza de los contenidos escolares, y un desconocimiento del papel de los contenidos disciplinarios en la formación de un profesional de la educación. En algunos casos, la inclusión de las didácticas específicas reemplazó el abordaje de un contenido, por el de teorías sobre los procesos de su enseñanza y aprendizaje.

La preocupación planteada adquiere resoluciones en dos vertientes: la primera articula un enfoque reflexivo centrado en la metacognición, con la homología directa; y la segunda, recupera una perspectiva centrada en la toma de conciencia mediante la narrativa y su discusión en un colectivo, con la construcción de un pensamiento profesional específico, que podría ser prerequisite para la comprensión de los procesos didácticos.

Respecto a la primera vertiente, la reflexión sobre los procesos del aprendizaje de los contenidos específicos supone la elaboración de un pensamiento sobre el pensamiento mismo estructurado en tres niveles. En un primer nivel, la identificación de las formas de resolución de los problemas inherentes a la especialidad, en particular la reflexión que permita develar los procesos mentales, el porqué de los procedimientos, y las problemáticas inherentes. En un segundo nivel, la reflexión sobre la metodología del formador para el diseño y la conducción de la actividad, la lógica subyacente de la secuencia didáctica, las estrategias en caso de eventos coyunturales, y la gestión en el aula. Finalmente, en un tercer nivel, un análisis prospectivo de las decisiones didácticas del formador: el alcance de las acciones educativas, las restricciones curriculares, las posibles respuestas de los alumnos

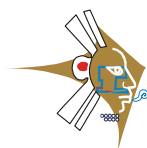


en función de su nivel de desarrollo, y las estrategias docentes apuntaladas desde las lecturas realizadas (Sodi 2007, Hernández 2008, Robles 2008).

Los docentes de la segunda vertiente articulan la perspectiva reflexiva con la construcción de un pensamiento profesional específico en los estudiantes, que les permitirá la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos de la educación básica. Los argumentos de tipo epistemológico que fundamentan la articulación tienen su anclaje en los procesos de construcción en los niños y jóvenes. Por ejemplo, Mejía (2008) considera que el pensamiento histórico es una “... competencia docente de un profesor de historia que incorpora en su práctica procesos indagatorios e interdisciplinarios que promueven el desarrollo de las capacidades intelectuales de sus alumnos para ubicar la multicausalidad del hecho histórico, su relación con el presente y su proyección futura en un dispositivo multidimensional conocido como tiempo histórico” y propone una estrategia reflexiva de descentramiento histórico apoyado en la autobiografía, su intelectualización y socialización. Por su parte, Reyes (2008) resuelve la articulación al considerar la “... compatibilidad [de la Psicología Interconductual] con el conocimiento práctico profesional a través del concepto de Competencia, que puede conformarse como concepto convergente de modos de conocimiento que hace posible referir la participación de ambos tipos de conocimiento sin alterar su respectiva lógica ...” (p. 92).

**Segunda vertiente epistémica:
el conocimiento sobre los
procesos formativos.
Los procesos de generación de
conocimientos**

Los conocimientos de una didáctica de la formación inicial son constructos reconocidos por la comunidad académica de las Ciencias de la Educación, cuya naturaleza epistémica permite la comprensión y la explicación de los procesos formativos. La generación de los conocimientos obedece a una metodología científica, que en el caso de este programa de posgrado estaba asociada a la construcción de un objeto de estudio, al diseño de la investigación, el análisis de los referentes empíricos derivados de la implementación de la intervención, y la construcción categorial. En las últimas dos generaciones de la especialización, la construcción del problema de investigación se recuperó desde el estado de conocimientos sobre la formación de docentes, pero sobre todo desde la necesidad construida en la comunidad de aprendizaje de explicar los procesos de la formación inicial.



Inicialmente, la preocupación investigativa estuvo centrada en el desarrollo de competencias profesionales, sobre todo por la fuerte influencia de los actuales planes de estudio para la formación inicial de docentes, y por la prospectiva de política educativa de cambio hacia nuevo modelo de formación centrado aún más en el desarrollo de dichas competencias. Sin embargo, poco a poco se fue vislumbrando una preocupación en la conformación de identidades, el tránsito de estudiante a maestro construcción de la investidura profesional, los ritos de paso, las determinantes institucionales y los procesos instituyentes, la conformación de los nuevos saberes y las teorías implícitas, la intra y la intersubjetividad de los procesos formativos.

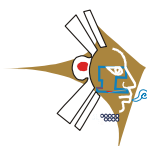
Con los documentos que se han producido hasta ahora, es posible identificar elementos de un sistema abierto que conformarían el objeto de estudio de la didáctica de la formación, esquematizados de la siguiente manera:



A continuación se mostrará el ejemplo del desarrollo de un elemento del sistema, localizado en la relación entre el saber profesional y el futuro docente: la conformación de la identidad profesional.

La conformación de la identidad profesional

Para desarrollar la competencia “identidad profesional y ética” los formadores recurrieron a un principio de intersubjetividad de la docencia reflexiva. Al respecto Acosta (2008) señala que “... la identidad profesional se construye gracias a la presencia del otro y el Otro que devela aquello que se espera de ellas [las estudiantes]” (p. 34). La postura reflexiva es una



estrategia de lectura de la realidad y de acercamiento a sí mismo, a través de los otros y con los otros. Metodológicamente tuvo su concreción en el acompañamiento reflexivo: el diálogo, los procesos motivacionales en la interacción, y la socialización de las experiencias.

También se crearon los espacios de reflexión para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes normalistas: la independencia de pensamiento y acción, la asunción de una responsabilidad de sí y de los otros (ethos pedagógico), la elección de una intencionalidad en el momento de la práctica del docente, y la del orientador educativo.

Conclusiones

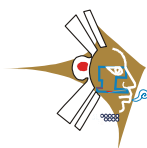
Este estudio destacó el interés de realizar un deslinde entre los conocimientos que construyen los formadores de docentes que son del orden de lo praxeológico en el campo de la formación, es decir lo que se necesita “saber” y “saber hacer” para diseñar ambientes y estrategias de intervención formativas, y los que pertenecen al campo de conocimientos educativos –los que permiten explicar y comprender los procesos formativos.

Una conclusión importante, es que aunque se trate de un solo programa de posgrado, los procesos de construcción son diferenciados.

Los saberes profesionales de los formadores se organizan mediante articulaciones teóricas y metodológicas entre diversas posturas de docencia reflexiva y los requerimientos de la formación inicial. Sin embargo, la articulación entre reflexión y campo de especialización es incipiente. El entramado de los nuevos saberes permite una comprensión de la formación inicial y un apuntalamiento teórico de los procesos formativos.

Referencias bibliográficas

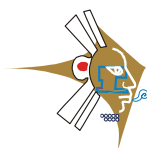
- Acosta Colín, Andrea (2008). *¿Es posible despojarse de los viejos ropajes y vestirse de novedad? El registro de observación de clase como insumo para los procesos reflexivos en la construcción de la identidad profesional*. Documento para obtener el diploma de la Especialización Formación Docente en la Educación Normal (EFDEN). México: Escuela Normal Superior de México (ENSM).
- Aguayo, Luis Manuel (2004). “El ‘saber didáctico’ en las escuelas normales. Un análisis de las praxeologías de formación”. *Educación Matemática* 16 – 3. México: Santillana.



- Ávalos, Alejandra y Martha Mecott (2006). “La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva”. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Araujo, Alma Angélica (2008). *El trabajo colegiado ¿Mito o realidad?*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Brockbank, Anne y McGill (2002). En *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Calzada Ugalde, Blanca (2006) *Cultura institucional y grupos cooperativos: una estrategia para el curso de Entorno Familiar y Social II*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Chevallard, Y. (1998). *Cinq études sur le thème de l'enseignant*. Paris: La pensée sauvage.
- Erickson F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. *La investigación de la enseñanza*, vol.1 Barcelona: Paidós.
- Flores Rivas, Silvia (2006). *La formación de formadores de adolescentes. El papel de la comunidad de aprendizaje en el aula*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Gaidulewicz L. (1999) “El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault”. Souto, Marta (Comp.) (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hernández González, María del Carmen (2006). *La complejidad del trabajo colegiado en la práctica docente para una intervención reflexiva de la asignatura de actividad física y salud I y II*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Hernández Chamorro, Maricela (2008). *El desarrollo de competencias didácticas en los profesores de formación inicial de la especialidad de geografía a partir de las prácticas de campo y el enfoque de la docencia reflexiva*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Inclán, Catalina, y Laura Mercado (2005). “Capítulo 4. Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)”. En Ducoing Watty, Patricia (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II*. México: COMIE- IPN.



- Mejía Mateos, Emilio (2008). *La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Moncada Vargas Norma Angélica (2006). *Las secuencias didácticas como una alternativa que responde a las intenciones formativas del curso de observación y práctica docente I y II de la licenciatura en educación preescolar*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Navarro Hinojosa, Rosario; López Martínez, Antonia & Barroso Flores, Purificación (1998). “El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufof/publica/revelfop/v1n1rnh.htm>. Consultado en marzo de 2011.]
- Oceja Yáñez, Rosa (2006). *Estrategia metodológica para el análisis e interpretación de los contenidos del diario. Una propuesta de intervención pedagógica*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Pacheco Arreguín, Elsa (2008) *Contribuciones del método epistolar en el acompañamiento de estudiantes de 7º y 8º semestres dirigidos a la construcción de competencias para una docencia reflexiva*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Pérez Gómez, A. (1992). “La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión”. En Gimeno S. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar en la escuela*. Madrid: Morata.
- Pérez Quiroz, Yolanda (2007). *La escritura como lectura de la realidad del aula*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Graó.
- Porlán, R.; Martín del Pozo, R, Martín J. y A. Rivero (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Ramírez Alonso, Maricela (2007). *La narrativa como un recurso para estimular la reflexión docente en la formación inicial*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.



- Reyes Alanís, Eduardo (2008). *Relaciones entre la enseñanza de la teoría psicológica y su aprendizaje, las propuestas para construir teoría psicológica y el ejercicio profesional del psicólogo educativo*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Robles Minquini, Daniel (2008). *Estrategias metacognitivas en situación de medición para la formación de futuros docentes de la Licenciatura en educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Romero Silva, Laura (2008). *Trabajo colegiado: un espacio de acción y decisión*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Ruiz Sanabria, Leticia (2007). *La observación como estrategia para favorecer la reflexión en la formación docente inicial*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN – Plaza y Valdés Editores.
- SEP (2005) *Diseño curricular. Especialización Formación Docente en la Educación Normal*. México: SEP.
- Sodi y Serret, Alicia (2007). *La recuperación de la literatura infantil como factor de intervención reflexiva en la formación docente y su incidencia áulica*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Thompson, A. G. (1992). “Teacher’s beliefs and conceptions: a syntesis of the research”. En Grouws, D. A. (ed.). *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York: McMillan.





La aventura epistemológica en la Línea de Formación y Posgrado: Una experiencia cooperativa

[REGRESAR](#)

*Autores **

Heidi Alicia Casique García

Aidé Gómez Oviedo

Resumen

Incorporarnos a la Maestría en Pedagogía ha sido un verdadero privilegio pero, más ser parte de la línea de Formación y posgrado; porque es un espacio que de manera más específica nos está permitiendo un acercamiento a la investigación pues, uno de los objetivos primordiales del programa de la Maestría en Pedagogía. Dentro de esta línea a partir del inicio de semestre se busca establecer una forma de trabajo y de investigación diferente, con la prioridad por temáticas que han sido consideradas, a partir, de los resultados del diagnóstico pedagógico esto a su vez, ha contribuido para que de una posición de estudiante inicial en la investigación nos asumamos como investigadores; no por la experiencia, sino por el compromiso que se tiene con cada una de las etapas dentro del proceso de formación. Esta posición nos convierte en portavoz de aquellos que han sido silenciados por el abandono desde diversas perspectivas. Asimismo, se precisa apoyarse de otros estudios realizados con anterioridad, de someter a la lectura de otros, a la crítica y autocrítica.

Palabras clave: Maestría, experiencia, investigación

Abstract

Incorporated into the Master of Education has been a real privilege, but rather be part of the online training and graduate, because space is a more specific approach is allowing us to research it, one of the primary objectives of the program the Master of Education. This line from the beginning of the semester we seek to

* heidi_casique@hotmail.com aide.gomez.oviedo@gmail.com

establish a form of research work and different, with the priority themes that have been considered, based on the results of diagnostic teaching this in turn has contributed to an initial position student research as researchers we assume not by experience but by the commitment we have with each of the stages within the training process. This position become spokesperson for those who have been silenced by neglect from different perspectives. It also needs support from other studies previously submitted to the reading of others, and self-criticism.

Key words: Master, experience, investigation.

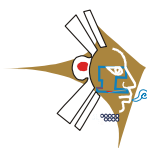
Introducción

Este trabajo es la sistematización de la experiencia que a lo largo de un semestre hemos vivido considerando las dificultades que se han atravesado, así como las ventajas de lo que se ha aprendido, a través, de un acercamiento a la investigación dentro de la línea de Formación y Posgrado que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

La estructura se constituye en cinco apartados que van conformando un acercamiento a la práctica que se ha conjuntado dentro de la línea. En el primero, se aborda una breve introducción al campo IV y la línea de Formación y Posgrado dentro del programa de Posgrado. Aquí se expresa el objetivo primordial que se busca alcanzar a través, de la formación en investigación. En el siguiente apartado se contempla lo que son los seminarios y como se viven dentro de este espacio. Cómo encontrar el objeto de estudio es una aventura epistemológica que se debe afrontar con el uso de elementos pertinente y un enfoque metodológico acorde al área, es por ello que se comparte la experiencia de lo vivido. Otro aspecto relevante, es el que se lleva a cabo con las tutorías como el acompañamiento de formación permanente. Finalmente, se contempla lo que implica evaluar en este campo y las alternativas que de este proceso se pueden construir.

El campo IV: Construcción de Saberes Pedagógicos

El programa de posgrado de pedagogía dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuenta con un plan de estudios único que se desarrollan en sus cuatro entidades académicas: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Facultad de Estudios Superiores (FES Acatlán) y FES Aragón. En la FES Aragón, la disciplina pedagógica tiene tres objetivos

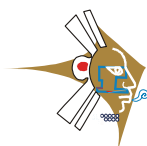


principales: Propiciar la realización de investigaciones originales que atiendan a los problemas educativos, en particular de México; formar investigadores de alto nivel y fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel (UNAM, 1999; 16). Para alcanzar dichos objetivos el programa se dividió en cuatro campos de conocimiento: Docencia universitaria, Gestión académica y políticas educativas, Educación y diversidad cultural y Construcción de saberes pedagógicos. Este último, tiene por objeto y ámbito de intervención profesional la producción de conocimiento pedagógico, es decir la teorización de la experiencia educativa cotidiana desde la perspectiva de las diversas disciplinas de origen de los maestrantes (UNAM, 1999; 25); es así como esta práctica constituye una pequeña producción de lo que se está trabajando en el campo. El trabajo se realiza, a través de seminarios y la búsqueda innovadora de generar redes de conocimiento al interior de los mismos y una construcción de lazos externos.

Seminarios: Una oportunidad de aproximación a la investigación

Ahora bien, iniciar un proceso de acercamiento a la investigación pedagógica en el posgrado puede ser una oportunidad para quienes desean una experiencia diferente a lo cotidiano, según sea el campo en el que se pretende incursionar; porque cuando se inicia un trayecto escolar presencial, se crea una visión con respecto a la última usanza. Sin embargo, para agrado de unos y sorpresa de otros, nos pudimos dar cuenta que en este campo incorporarnos a los seminarios, no era una presenciar una clase ni común y mucho menos corriente. El trabajo que se procura aquí es de un equipo, donde todos y cada uno de los elementos que lo conformamos lleguemos a establecer puentes de comunicación abierta. Así mismo, las relaciones humanas que se pueden establecer al interior de cada seminario y en general en el campo son una oportunidad de sentirnos con una identidad, aprecio a la subjetividad de cada uno y sobre todo de compartir el interés por transformar las distintas prácticas educativas que se han tornado objeto de estudio de cada uno de los trabajos.

Para la aproximación a la investigación dentro del campo se han modificado algunas de las estrategias que permitan identificar en primer lugar lo que constituirá el objeto de estudio de cada indagación. Para configurar esta práctica, se ha tenido que visualizar el carácter científico de la investigación y el cambio con la introducción temprana al referente empírico como la innovación. De igual forma se ha reconsiderado el rol de cada maestrante,



porque visualizarnos como investigadores nos ha conducido a adquirir un mayor compromiso con lo que se hace.

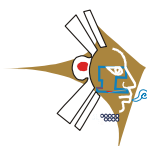
La lectura de los trabajos de cada miembro es una responsabilidad y compromiso de todos pues, de este modo estamos enterados de lo que cada uno produce y contribuimos con comentarios, sugerencias, intercambio de referencias, etc. Es así como los procesos que vivimos son de construcción, de-construcción y re-construcción.

Los maestrantes en ese proceso de investigación debemos siempre asumirnos y apropiarnos como constructores de conocimiento, a través, de la elaboración de propuestas de intervención. Para el desarrollo de las mismas se precisa identificar el objeto de estudio, comprenderlo en su contexto e interpretar los distintos fenómenos del acontecer educativo.

El objeto de estudio: ¿Dónde se encuentra? y ¿cómo se construye?

Ya en el espacio, como maestrante uno se puede preguntar ¿por dónde empiezo?, una característica que encontramos en la mayoría de las investigaciones es que se busca una solución al problema planteado, dicho en otras palabras se procura tener una intervención pedagógica, pero ¿dónde se encuentra el problema?, ¿cómo se identifica? y ¿cómo intervenir? Estas son las primeras preguntas que han surgido al inicio de esta aventura epistemológica.

Durante muchos años la enseñanza mantenía una amplia brecha entre los contenidos que se abordaban y la realidad que se vivía en la sociedad. El contexto ha cambiado y hoy día existen directrices que demandan desde el nivel internacional una relación entre los dos elementos mencionados. Para estas prácticas vinculadas entre ambos elementos Díaz Barriga (2006) nos presenta su propuesta sobre la enseñanza situada. Esta propuesta contempla entre sus fundamentos el enfoque por proyectos como una forma de aprendizaje experiencial. Es así como la línea de Formación y Posgrado pretende cumplir el objetivo del campo en torno a la originalidad del tema y proyecto. El enfoque por proyectos ha sido retomado porque en términos de Díaz Barriga (2006; 33) asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, por supuesto en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa.



Ahora bien, hay que tomar en cuenta que una de las cuestiones primordiales en una investigación es la construcción del objeto de estudio. Para Bourdieu construir un objeto de estudio supone romper con el sentido común, es decir, con lo pre-construido. Así plantea, “una práctica científica que omite cuestionarse a sí misma no sabe, en realidad, lo que está haciendo. Atrapada por el objeto al que toma como objeto, revela algo de este objeto, pero algo que no está realmente objetivado, puesto que se trata de los principios mismos de la comprensión del objeto” (Bourdieu 1995, p.178).

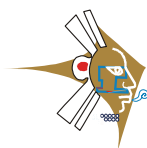
La construcción del objeto, nos dice el autor, es una construcción que se desarrolla con el tiempo. No es dada de una vez y para siempre pues se transforma según el contexto social e histórico. La construcción del objeto tampoco se logra mediante una planificación previa, es un trabajo lento que se desarrolla mediante sucesivas correcciones a lo largo de todo el proceso de investigación. Es por eso de gran utilidad la explicación metódica de los principios utilizados en la construcción del objeto, es decir, saber de qué modo fue construido.

Por fortuna los responsables del campo y la línea de *formación y posgrado*, específicamente, han acordado incorporar el Diagnóstico pedagógico como un elemento que ha contribuido paulatinamente a identificar los elementos pertinentes para ir construyendo los objetos de estudio que hoy día estamos trabajando.

a) Diagnóstico pedagógico

Si bien es sabido que el Diagnóstico tiene su origen en el ámbito clínico, pero retomando pedagógicamente su significado etimológico “*diagnosis*” (discernir o conocer) el diagnóstico es un proceso con carácter epistemológico que permite identificar elementos que interfieren en el acto educativo. El diagnóstico puede servir para dar cuenta de una situación determinada que queremos conocer con mayor profundidad (Salinas, 2010; 12). El término diagnóstico de acuerdo con Rodríguez (2008; 10) remite a un proceso que nos permite el conocimiento y la comprensión de una determinada realidad, identificando las necesidades, los problemas, potencialidades, capacidades e intereses sentidos; así como, el análisis de la posibilidad de respuesta de los mismos.

El Diagnóstico pedagógico ha generado aportes desde la perspectiva de Marí Mollá, quien lo concibe como un proceso diagnóstico integrado en la intervención específica que



está, a su vez, insertada en el proceso vital y contextualizado de enseñanza-aprendizaje, y orientado a la consecución de los objetivos pedagógicos (2001; 201).

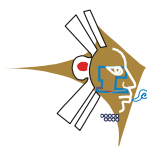
Otro elemento central en la discusión teórico-conceptual del Diagnóstico Pedagógico es la idea de éste como un proceso; lo que conduce a identificar una serie de etapas, como: Recogida de información, análisis de la información, valoración de la información (como fiable/válida) para la toma de decisiones, evaluación del proceso diagnóstico y planificación de intervención. Por lo anterior, Marí aporta elementos substanciales, como el énfasis en los aspectos epistemológicos y metodológicos del proceso del Diagnóstico Pedagógico.

De manera paralela se ha considerado el enfoque de la investigación cualitativa porque de acuerdo con Taylor y Bogdan (1984; 20) produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Apoyarnos de herramientas tales como: observaciones, entrevistas, fotografías y charlas informarles han contribuido de manera significativa.

Hasta el momento se han podido caracterizar los problemas que son objeto de estudio de la investigación, a través, del apoyo en el diagnóstico pedagógico; mismo que ha contribuido a identificar los ejes y categorías principales, como aspectos que intervienen favorable o desfavorablemente en la práctica pedagógica. Los temas de investigación ha sido un factor determinado desde el referente empírico y de una revisión previa de la literatura para dar cuenta de la pertinencia de estudio. Cabe señalar que para la construcción de los distintos objetos de estudio que hoy se trabajan, se han atravesado procesos de variantes ya que requiere de consideración desde diversas perspectivas así como la preponderancia de la viabilidad del tema. No obstante, la revisión de la literatura previa se torna un elemento que proporciona elementos para fundamentar la validez del estudio.

b) Estado del Arte

El Estado del Arte es el recorrido que se realiza de una investigación enfocado a la consideración de los aportes que anteceden en lo referente al objeto de estudio, es decir, a partir de la investigación se revisan algunas otras publicaciones con el objeto de conocer y sistematizar la producción en determinada área del conocimiento.



La construcción de este apartado aunque resulte en ocasiones complicada su elaboración, nos deja grandes resultados que se destacan de la siguiente manera:

- Información del conocimiento que ya se produjo respecto con determinado tema.
- Recuperación de elementos generales, conceptos, teorías, metodologías y perspectivas y prospectivas; con las cuales se interrogara al objeto de investigación que se está construyendo.

c) Referente empírico: Diversas perspectivas de la realidad

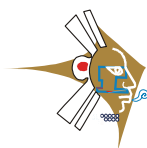
El referente empírico está configurado por el espacio, los actores principales, informantes indirectos y los sucesos que en su interior se desarrollan; mismos que se convierte en el escenario de investigación. Definitivamente que la introducción al referente empírico ha sido una ventaja porque facilita la localización de elementos proyectados por la realidad presente.

Debemos hacer énfasis que para esta generación de la línea de formación y posgrado; los referentes elegidos son las prácticas a nivel de educación básica, específicamente primaria.

La conquista del referente se consigue a través, de la comunidad que se establece en los lazos de tutoría porque en palabras de Schön en Díaz Barriga (1996; 10) cuando el tutor y alumno coordinan el demostrar y el imitar, el decir, y el escuchar, cada proceso constitutivo llena vacíos de significado inherentes al otro.

Tutorías: Una sociedad de acompañamiento pedagógico permanente

Estos estudios son dirigidos por un sistema tutorial, en el cual el tutor es un apoyo para avanzar en la investigación satisfactoriamente. Este sistema cumple varias funciones como: apoyar en la elección de los seminarios de manera pertinente. Un tutor no es una figura paterna; es un acompañante porque también aporta desde distintas perspectivas del objeto de estudio.



Para el desempeño satisfactorio de las tutorías es menester conocer el reglamento interno del posgrado para identificar derechos y obligaciones; lo que nos permite establecer un marco de referencia en torno a las posibilidades de un mejor sistema de aprendizaje.

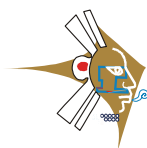
Por otra parte, se debe destacar la importancia de la autonomía en el proceso de formación. Freire (2006) menciona que la autonomía se construye a partir, de la reflexión crítica sobre la práctica, pues cuanto más nos asumimos al estar siendo y percibimos las razones de ser de porque estamos siendo, más nos volvemos capaces de cambiar para pasar de un estado de curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica, es decir, como maestrantes debemos reconocer la importancia de ese salto para poder intervenir y con ello lograr un cambio de las prácticas que realizamos y las que estudiamos. Como alumnos del Posgrado el nivel de exigencias y respuesta es mayor, por lo tanto, la investigación requiere una constante de esfuerzo en el desarrollo de competencias mismas que forman parte de las demandas del contexto desde lo internacional hasta la sistematización institucional.

Para responder al proceso de tutoría debe prevalecer una empatía entre ambas figuras (maestrante y tutor), lo que implica un puente de comunicación directa y constante. Esto facilita el trabajo ya que se establecen acuerdos, a partir, de los derechos y obligaciones de cada una de las partes. Para Freire (2006) esto se convierte en una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica al propiciar las condiciones en que los educandos en sus relaciones unos con otros y todos como el profesor o la profesora ensayan la experiencia profunda de asumirse como sujetos sociales e históricos.

Las tutorías envuelven orientaciones epistemológicas y metodológicas, debates sobre el objeto de estudio que guía la investigación, procesos de análisis cooperativo, la respuesta de tareas y colaboración en la producción, entre otras actividades. Cabe señalar que la tutoría no es un seminario, por lo que es responsabilidad de cada estudiante obtener de ella la mayor cantidad de ventajas posibles. Asimismo, lleva a cabo un seguimiento al articular la producción en cada uno de los seminarios como aportes al desarrollo del proyecto, tesis y formación del maestrante. Igualmente, se convierten estas fases en parte de lo configura la evaluación.

Evaluación: Aportes para la re-construcción

La revisión de producción en torno a la investigación como avance precisa de un sistema de evaluación que permita generar las perspectivas de consideración para continuar produciendo o bien, la de-construcción para nuevamente construir. La evaluación se torna



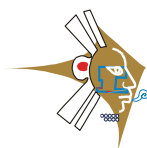
objetiva, a través, de los coloquios. Estos consisten en un espacio para someter a la crítica el trabajo realizado; es el momento en el que el Coordinador de la línea, docentes y maestrantes hacen observaciones en torno a las distintas investigaciones. El maestrante en turno, no puede defender su trabajo pues, es el instante para atender a todas las sugerencias realizadas. Si bien es cierto que se hacen observaciones y comentarios, son el maestrante en coordinación con su tutor quienes deciden qué aspectos considerar y modificar o dejar intactos.

Como maestrantes, lo que demandamos en ese espacio es el respeto a los avances presentados, porque en ocasiones los comentarios violentan la estima de lo que se muestra como producto de un esfuerzo. A veces, las sugerencias pueden llegar a demeritar. Sin embargo, se debe anteponer la madurez para resignificar lo presentado y contemplarlo como una gama de alternativas.

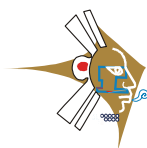
También, el momento de evaluación es una oportunidad para reconfigurar lo que se denomina redes de conocimiento, porque estas inician con la construcción de redes sociales que permiten la movilización de lo que cada sujeto produce. Ahora bien, un cambio en la producción se genera, por medio de los aportes de los otros; esto implica que hay una flexibilidad sin que se tenga que modificar todo porque los sujetos hacen los cambios acorde a las necesidades, a través, de las relaciones con gente que se interesa por la investigación.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, J. & Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México; Paidós.
- Bertely, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona: Paidós.
- Bordieu, P. (1995). *El oficio del Sociólogo*. México; Siglo XXI.
- Marí Mollá, Ricard (2001). *Diagnóstico Pedagógico*. España: Ariel.
- Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Obtenido de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.



- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, Mc-Graw Hill.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Brasil; Paz e Terra.
- Rodríguez, S. (2008). *Manual de diagnóstico participativo comunitario*. Caracas; Ministerio del poder popular para la cultura/ Universidad Nacional Experimental/ Fundación Misión Cultura.
- Salinas, G. (2010). *Guía de Trabajo: Metodología de la Investigación III*. México; UPN.
- UNAM (1999): Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. México; UNAM.
- Olivé, L. (2006). *Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico-tecnológica, diversidad cultural y exclusión*. Revista Científica de Información y Comunicación. Número 3. Sevilla. Obtenida de:
<http://www.ic-journal.org/data/downloads/1265038376-3olive.pdf>





La experiencia subjetiva del maestrante en pedagogía durante el proceso de gestión del conocimiento

[REGRESAR](#)

*Autoras**

*María del Socorro Oropeza Amador
María de la Paz Santamaría Martínez*

Resumen

Ponencia que presenta hallazgos centrales de investigación, de un trabajo que ha tenido por propósito conocer la *experiencia subjetiva* sobre la *gestión de conocimiento* que realizan maestrantes en pedagogía, respecto de su *formación para la investigación* dentro del campo. Los hallazgos constituyen el producto de interpretación de entrevistas realizadas, bajo el enfoque biográfico narrativo a maestrantes, docentes y funcionarios del Programa de posgrado entre 2008 y 2010. El objetivo al recuperar esta mirada es comprender la *experiencia* que vive el maestrante durante la gestión de construcción de conocimiento dentro de un *grupo de trabajo*, observar los procesos de resignificación de su propio discurso en razón de su vivencia, la confrontación consigo mismo y con los otros. En específico, analizamos el caso del Programa de posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, con base en la identificación de tres niveles institucionales de gestión del conocimiento: administrativo, pedagógico y subjetivo.

Palabras clave: *gestión de conocimiento, campo pedagógico, experiencia subjetiva*

Abstract

Paper presented main research findings, a work that has had the purpose to know the subjective experience on the management of knowledge in pedagogy maestrantes made in respect of research training within the field. The findings are the product of interpretation of interviews conducted under the maestrantes narrative

* C. a Dras. meztlyk@hotmail.com y madelapaz7@yahoo.com.mx

biographical approach, teachers and officials of the graduate program between 2008- 2010. The aim to recover this look is to understand the experience that the maestrante for construction management of knowledge within a working group, to observe the process of redefinition of their own discourse because of their experience, self-confrontation and the others. Specifically, we analyze the case of the graduate program in education at the School of Advanced Studies Aragon, based on the identification of three institutional levels of knowledge management: administrative, educational and subjective.

Key words: knowledge management, pedagogical field, subjective experience.

Introducción

Presencia que forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es significar la experiencia subjetiva que vive el maestrante en pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, dentro de una dinámica grupal respecto de su formación para la investigación dentro del campo. El contexto que da la particularidad es el caso del Programa de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, donde se inscribe el grupo de trabajo que conforma la línea de investigación *Formación y posgrado*, dentro del campo de conocimiento Construcción de saberes pedagógicos.

El método que guía el proceso de construcción de la investigación es el biográfico narrativo, cuyo objetivo es comprender la *experiencia* que vive el maestrante durante la gestión de construcción de conocimiento dentro de un *grupo de trabajo*, observar los procesos de resignificación de su propio discurso en razón de su vivencia, la confrontación consigo mismo y con los otros. Los hallazgos constituyen el producto de interpretación de la oralidad compartida por los sujetos-actores de investigación en sesiones de entrevistas realizadas a maestrantes, docentes y funcionarios del Programa de posgrado entre 2008 y 2010. Lograr desentrañar el sentido y significado que los maestrantes, docentes y funcionarios de su experiencia durante el proceso de formación para la investigación y que implica la gestión, como proceso y práctica, permitió la identificación de tres de niveles de gestión durante la construcción de conocimiento; al significarlos y otorgarles su lugar es con el propósito de resignificar *la gestión* y complejizarla a partir de la vivencia del sujeto, como persona, configurándole no sólo la dimensión cognitiva, racional e individualista, sino cargado de emotividad y que atraviesa las formas en que se relaciona con el conocimiento.



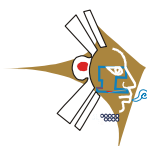
Los tres niveles de gestión del conocimiento quedan definidos en el siguiente orden, los que dan a su vez estructura al escrito aquí presente. Reconozco el primer nivel administrativo del proceso de gestión, en donde destaca la preocupación institucional por conducir la operación de la producción. En el segundo nivel, la gestión toca la parte práctica académica colectiva en su orientación hacia la investigación como proyecto, dentro de los grupos de trabajo y a la que categorizo como gestión pedagógica. El último nivel compromete procesos de construcción de conocimiento que implican directamente la subjetividad, al dotarle a este último proceso de carácter indispensable para atender el objetivo propuesto por el Programa en razón de las políticas del posgrado y que compete directamente al sujeto-maestrante, quien construye conocimiento.

El Programa de Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México

El Programa de Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es compartido como Programa único con la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A), el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación (IISUE), la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Tiene como antecedente el Programa de Maestría en Enseñanza Superior, cuyo proyecto de formación se perfiló centralmente hacia la profesionalización de la práctica docente, pese a que los objetivos contemplaban la investigación. En 1999, cuando se transforma en Maestría y Doctorado en Pedagogía, se enfatiza el perfil de formación para la investigación; este énfasis en investigación formó parte de una tendencia de política educativa a nivel superior que, desde esa época, incidió tanto en la dinámica de la UNAM, como en el resto de las Universidades del país.

Los objetivos de formación del Programa en mención giran en torno a propiciar la realización de investigaciones que favorezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México. Además de formar investigadores, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o líneas de investigación y fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional. (RGEP 1999: 23).

Ante ello es posible rescatar un perfil del egresado proyectado hacia la investigación educativa, así como hacia la resignificación del ejercicio docente y profesional, lo que coloca la dinámica de la vida académica en torno a los cuatro Campos de Conocimiento en lo que



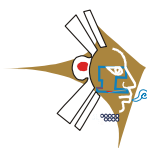
ha sido diseñado el Programa: I. *Docencia Universitaria*, II. *Gestión Académica y Políticas Educativas*, III. *Educación y Diversidad Cultural* y IV. *Construcción de Saberes Pedagógicos*.¹

De acuerdo a los objetivos estipulados en el Reglamento de cada campo de conocimiento, la propuesta es lograr su fortalecimiento a través de líneas de investigación y, a su vez, favorecer el desarrollo y cristalización de los diferentes proyectos de investigación desarrollados por los maestrantes. Se proponen para tal efecto diez líneas dentro del programa: 1. Antropología cultural, Teoría y desarrollo curricular, 2. Didáctica, evaluación y comunicación, 3. Política, economía y planeación educativa, 4. Epistemología y metodología de la investigación pedagógica, 5. Filosofía de la educación y teorías pedagógicas, 6. Historia de la educación y la pedagogía, 7. Desarrollo humano y aprendizaje, 8. Sistemas educativos formales y no formales, 9. Sociología de la educación y 10. Teorías emergentes (Programa de maestría y doctorado en pedagogía 1999:26)

Según los intereses institucionales y personales es posible dar apertura a nuevas líneas que atraviesen temas y problemáticas de frontera siempre y cuando se adscriban a los contenidos abordados en cada campo. Desde esta lógica, cuando el Programa remite a la posibilidad de dar apertura a otros espacios según intereses institucionales, Garay, me permite entender que “las instituciones desarrollan sus propias lógicas de acuerdo a la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las instituyen, las sostienen y las cambian”. (1998:129)

Pensadas de tal manera, es posible decir que las instituciones poseen un juego de fuerzas. Por un lado encontraremos lo instituido que estará dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado; por el otro lado, se encuentra lo instituyente, como aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación (Castoriadis 1983). En este sentido, lo programado curricularmente, como lo establecido oficialmente dentro del programa de estudios de posgrado en pedagogía, se conjuga con un proyecto académico

¹ Estos Campos de Conocimiento tienen el propósito de ofrecer a los maestrandos una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica poder ofrecer un currículum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la maestría en Pedagogía. (RGEP; 1999: 24).



institucional que dinamiza la vida académica en la FES-A a partir de prácticas instituyentes.

Un plan de estudios vivenciado dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

A la FES-A,² contexto donde tuvo lugar la investigación y ahora me permite presentar la ponencia, se le reconoce una valiosa labor en el desarrollo y fortalecimiento académico a través de la instauración e integración del posgrado. La expansión de este nivel, cúspide de los estudios de educación superior, dentro de la institución en cuestión se dio en un periodo relativamente corto -10 años aproximadamente-. Además de este Programa, la División de Estudios de Posgrado e Investigación incluye los Programas de Derecho, Economía, Arquitectura, Especialización en Puentes, atendiendo una población de 94 estudiantes³, de los cuales 71 corresponden al área de Pedagogía (46 maestrantes y 15 doctorantes).

La institución va tomando forma desde lo programado oficialmente; no obstante, se dinamiza y existe gracias a los procesos que, entre los sujetos se generan en su interior. El proyecto académico que hoy día opera en el posgrado de pedagogía en FES-A, es propio de la propuesta educativa durante la gestión que corresponde al periodo 2005-2009, donde la dinámica está orientada a la investigación, propone un impulso y fomento a la producción de conocimiento especializado tanto en Pedagogía como en el campo de la investigación educativa.

En esta lógica de pensamiento y con el objetivo de contribuir a la producción de conocimiento desde el campo pedagógico, los gestores fundamentan el proyecto académico correspondiente al periodo 2005-2009 en un diagnóstico situacional desarrollado en octubre del año 2005. Los objetivos consistieron en ubicar la problemática de la maestría en pedagogía, dar cuenta del estado que guardaba y realizar un ejercicio de autoevaluación.

2 Encabezada durante el período gestivo 2001-2009 por la Arq. Lilia Turcott González -la primer mujer en estar al frente del Campus-. El logro más importante y valioso para la institución durante esta administración se dio el 31 de marzo de 2005 en sesión del Consejo Universitario, cuando al aprobarse por unanimidad la reforma del Estatuto General de la UNAM, se transforma nuestra institución de Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, en Facultad de Estudios Superiores (FES). La conversión de ENEP a FES es una forma de avalar el trabajo que los docentes han realizado día con día desde su fundación en 1976, de reconocer las aportaciones de las investigaciones generadas en el plantel y de subrayar la importancia del papel jugado por la Escuela en otra de sus grandes tareas sustantivas, como lo ha sido la extensión y difusión de la cultura, aspectos que adquieren singular relevancia porque este plantel universitario ha sido un detonante educativo y cultural en la zona nororiente de la Ciudad de México.

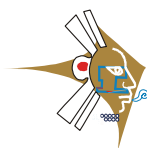
3 Dato obtenido al término del semestre 2010-II, correspondiente al periodo de febrero a junio de 2010.



Uno de los problemas identificados a nivel institucional fue la carencia de la práctica de investigación en los estudios de posgrado de la FES-A, como proceso que coadyuva a la riqueza que debe emerger de toda institución cuyo eje de acción es enfáticamente la investigación. En consecuencia y respetando la intención del diagnóstico, la propuesta que surgió fue la reorganización de campos de conocimiento y líneas de investigación, constituyéndose dimensión de trabajo en el aspecto institucional entre el académico, pedagógico y de gestión. El medio que los gestores promovieron para llevar a cabo la reorganización fue la conformación de grupos de trabajo, pensados primeramente como un proyecto para favorecer el acceso a la cultura de la colegialidad y contribuir a la producción de investigación desde las diferentes líneas de investigación. Además de que consideraron las ventajas que trae consigo esta forma de trabajo:⁴

- Formación de grupos como respuesta a la necesidad de interactuar entre quienes constituyen el programa: docentes y maestrantes.
- El grupo es un medio para adoptar una política institucional y generar compromiso con toda la gente que en la institución participa y, con ello, una cultura donde la gente se apropie e identifique con el proyecto de la institución.
- Se concibe que el grupo permite la organización de la gente para “sacar tareas, limar indiferencias e intentar armar equipos de trabajo” (SACA08:11)
- El grupo permite la cohesión entre las actividades que los grupos realicen en función de las tareas propias de la maestría.
- Es una vía de responder y aportar al campo de la pedagogía en nivel de posgrado. Los gestores comparten la visión que las instituciones son proyectos históricos y en razón de ello enfatizan: “algo tenemos que dejar a las instituciones a favor de ese proyecto histórico, algo nuevo” (JDSF09:07). Después de reconocer la forma de trabajo que imperaba en el posgrado, lo nuevo que a consideración de los funcionarios proyectaron, fue la propuesta del trabajo en grupo pues representaría algo diferente a lo que comúnmente se hacía.
- El grupo como una forma de hacer pedagogía.

⁴ La categorización que presento es resultado de la reconstrucción de entrevistas tanto al Jefe de División, como al Secretario Técnico del Programa en Pedagogía que tuvieron lugar durante el periodo 2008 y 2009. Se trató de dos momentos de encuentro con el Secretario Técnico (Agosto de 2008 y Enero 2009) y uno con el Jefe de la División de los Estudios de Posgrado (Febrero 2009).



El centro durante el proceso de formación en los estudios de posgrado en pedagogía, quedó definido en torno a la investigación. El medio para favorecer la práctica: los grupos de trabajo a fin en grupos y equipos de investigación.⁵ La toma de decisiones en tanto conformación de éstos (de acuerdo a la información compartida por el Secretario) al inicio se realizó, solicitando a los académicos se organizaran según su afinidad temática lo que llevó, en consecuencia, decidir que la incorporación de nuevos integrantes sería en función de las nuevas temáticas, rompiendo con la lógica de investigar de manera individual. La voz del Secretario técnico *“Ahora tenemos que investigar en función de los que estamos haciendo”* (SACA08:4) la finalidad responde a la necesidad de consolidar los grupos de trabajo en dirección al fomento de una cultura académica.

En este sentido, el nivel discursivo de la propuesta ahora requiere también de la visibilidad de las prácticas que la objetivan de tal forma que no quede en el plano de lo ideal, sino trascienda a lo real. Los grupos de trabajo pretenden enmarcar la dinámica académica para el fortalecimiento de las diferentes líneas de investigación, favorecer el proceso de construcción de conocimiento y consecuentemente aportar al campo de la producción en materia educativa.

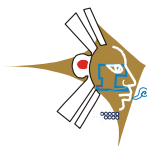
El caso del grupo inscrito en la línea de investigación: Formación y posgrado dentro del campo de conocimiento Construcción de Saberes Pedagógicos

¿Cómo se conforman y qué hay detrás de los grupos de trabajo? Es la interrogante que pretende ser resuelta en el presente apartado, donde ubico específicamente el grupo inscrito en la línea de investigación formación y posgrado dentro del campo de

⁵Es preciso hacer la diferencia entre grupos de investigación y grupos de trabajo a fin de justificar por qué la decisión de rescatar el segundo de éstos constructor. Existen muchas y diversas definiciones sobre grupos de investigación (Wick, 1979; McGrath y Kravitz, 1982; McGee y Howard, 1986; Bellavista, 1998; How y Tindale, 2001; Stengor, 2004, entre otros). A continuación una definición donde se conjuntan varias ideas, valores y tradiciones académicas.

Un grupo es una unidad básica de investigación de la institución universitaria conformada por agrupaciones naturales de investigadores, según intereses comunes de investigación (objetivos, temáticas, metodologías, técnicas) de publicación, difusión y que está ante la posibilidad de compartir infraestructuras y otros medios necesarios para sus actividades. Constituyen estructuras sociales mas o menos estables e incluyen acciones mas o menos complejas y continuadas en el tiempo que, bajo la línea de un(os) investigador (es) responsable (s), formulan uno o varios problemas de su interés; trazan un plan estratégico, de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen ciertos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. El objetivo final es imprimir un avance en el conocimiento y la técnica en un (as) área (s) determinada (s), que tenga (n) una repercusión social. En, Izquierdo, A. et. al. (2008). “Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros. Investigación bibliotecnológica, Vol. 22, núm. 44, enero-abril. México, pp. 103-141.

A decir de este concepto, marca gran diferencia con los grupos que, hasta el momento, se han aludido y que se encuentran en proceso de conformación en el posgrado de la FES-A.



conocimiento IV: Construcción de saberes pedagógicos. El motivo de esta delimitación es en razón de haber sido el espacio donde llevo a cabo la investigación durante los estudios de doctorado en pedagogía, asimismo por constituirse como campo que contribuye a la iniciación para la formación en investigación; por tanto, con la posibilidad de ubicar el proceso de construcción de conocimiento.

“Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo... Tiempo, espacio, número de personas y objetivo conforman un dispositivo.” (Fernández 1989) El mero agrupamiento de personas dentro de un lugar específico no es suficiente para pensarlo y otorgarle la connotación de grupo; hace necesario tener un objetivo en común, además de los anudamientos, así como lo señala Fernández al recuperar la raíz etimológica del término, debido a la relación e interacción entre sus integrantes. El movimiento que se genera al interior de los grupos los coloca en un marco de grupalidad, movimiento siempre inacabado.

Desde esta perspectiva, el dispositivo constituye la conjugación de condiciones, definición de reglas, parámetros a seguir, significados por compartir dentro de un espacio que dispone a las personas conformarse en la grupalidad. Adopto el constructo de dispositivo en este marco de referencia, donde el sujeto juega un papel central al ubicarse en el trabajo grupal vs el trabajo en solitario, en la individualidad.

La práctica de iniciar a los sujetos maestrantes para la investigación resulta ser interesante cuando el trabajo se perfila en grupo y el objetivo es atender el proyecto de investigación que fundamenta la línea donde se inscriben, como lo es el caso de la línea *formación y posgrado*. En voz de la coordinadora:

“Cuando hablamos de tener conformado un grupo y empezar a hacer trabajos de investigación en ese grupo, estamos en las manos del otro ¿qué quiero decir? Que se establecen criterios; por ejemplo, para una producción no podemos decir: -ah, pues se van, nos sentamos en nuestras casas y el lunes traemos la producción, no!...” (ElCoSM10:31).

Los criterios de trabajo en grupo son definidos en co-responsabilidad con el otro. Anzieu, (1971), hablaba ya de las resistencias a nivel epistemológico que deben considerarse al referir al grupo, pues pensar en su conformación es hacerlo característico de los diferentes momentos y eventos en los que se involucra el sujeto, al grado de connotarse en la colectividad, renunciando en cierto grado, a su propia identidad e individualidad; renunciando inclusive a sus propios intereses. Si bien hasta el momento me he referido a la



existencia de grupos de trabajo en el programa en pedagogía, con lo que señala Anzieu, es menester reflexionar que su conformación requiere de un proceso por parte de los sujetos que lo integran. Implica resignificar las prácticas habituales que nos llevan a pensar que el proceso de construcción de conocimiento es producto de la individualidad, donde la responsabilidad es sólo con el sujeto mismo.

En este marco de referencia, la conducción del proceso de construcción de conocimiento, ubicado como un momento en la formación de la iniciación para la investigación educativa, obedece a una lógica interna dentro del grupo. Los criterios, condiciones, podría considerar también las reglas que se ponen en juego y que, en su conjunto definen la lógica interna de la práctica van constituyéndose producto de la historia del grupo; por ello la importancia de considerar la trayectoria de formación que tiene, porque es en sí mismo una institución histórica y a partir de este reconocimiento es posible comprender la forma que tiene hoy día.

¿Qué acciones pedagógicas configuran el proceso de construcción de conocimiento dentro del espacio grupal una vez que se emprende el camino hacia la iniciación para la investigación?

- Presentación de la línea de investigación a los maestrantes que se incorporan al programa en pedagogía. Constituye el momento donde los docentes del grupo dan a conocer las implicaciones que tiene la práctica de investigación desde esta lógica. Resulta ser un evento significativo cuando el maestrante hace de su conocimiento que será necesario reconstruir su objeto de investigación, o incluso renunciar a él para responder a los intereses y demandas de los objetivos de la línea.
- Los docentes definieron tener como eje rector el proyecto de investigación que desarrollan los maestrantes. Recordemos que su objetivo de formación es iniciarlos en la investigación. La dinámica que proponen pretende operar desde la lógica de la flexibilidad curricular que permite el programa; por lo que han trazado una estrategia dentro del contenido para abordar los seminarios que integra el programa, orientándolos al vínculo de lo propio de éste, según la propuesta curricular, con las necesidades de las investigaciones en proceso de construcción.⁶

La propuesta de seminarios se aborda en razón de cuatro niveles: teórico, metodológico, técnico y significativo. La definición de estos niveles tienen una relación

⁶ La reconstrucción del discurso es a partir de las sesiones de entrevista que mantuve con la Coordinadora de la línea y un académico que participa en ella durante el periodo Enero – Marzo 2009.



muy estrecha con la concepción que los integrantes-docentes del grupo poseen respecto a lo que implica la práctica de investigación, nos referimos en específico a la coordinadora del grupo. Ella recurre a su experiencia de formación dentro del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), actualmente IISUE, al reconocer la enseñanza de un Doctor con quien participó en el área, quien definía la investigación como “*el dominio de una serie de saberes: saberes teóricos, instrumentales, metodológicos y significativos*” (ElCoSM10:24). Se apropia de esta concepción y viene a compartirla con el grupo del que ahora forma parte. Los docentes que integran la línea pretenden hacer de la tarea de investigación un acto creativo, de descubrimiento y construcción en colectivo.

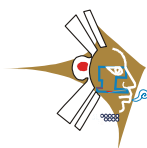
Con esto quiero destacar que las concepciones de las que parten los integrantes-docentes para la toma de decisiones y la dinámica que adquiere el grupo, tienen que ver con su trayectoria de formación. Trayectoria del propio sujeto al reconocer parte de su biografía, así como del proceso de formación dentro del grupo.

- La existencia del comité-tutor⁷, constituye una figura para acompañar y vigilar el proceso de construcción. Hace acto de presencia durante las sesiones de trabajo donde los maestrantes presentan avances de investigación: Comités académicos (programados a lo largo del semestre) y Coloquio (término del semestre).

Cuando observo los diferentes momentos y escenarios por donde transita el grupo, es cuando comienzo a pensarlo como dispositivo. Cabe aclarar que no es la noción que adopta el grupo de docentes y maestrantes con los que he trabajado; sin embargo, es una categoría que adopto para poder aludir a aquello que lo estructura y le confiere su propia dinámica. Además de que éste fue armado con la sistematización de las prácticas que se gestan en su interior. Una más y que deseo destacar la constituye el lugar que ocupa el maestrante en este proceso de construcción de conocimiento dentro de la dinámica grupal.

Expresa la Coordinadora:

⁷ El comité-tutor funge como cuerpo académico, cuya función es acompañar el proceso de investigación del maestrante. Si bien, durante el Reglamento de Estudios de Posgrado (1999) se hablaba de Comité tutorial atribuyendo la responsabilidad en dicho proceso sólo al tutor principal, en este último periodo se le confiere el término de comité-tutor a fin de responsabilizar a todos quienes lo integran del seguimiento, evaluación y aportes al trabajo de investigación desarrollado, sin olvidar, la figura que representa el tutor principal.



“Uno de los ejes determinantes para que las cosas funcionen en este grupo ha sido considerar a los alumnos como nuestros iguales, sumarlos a las actividades, compartirles las responsabilidades, ique no cualquiera está dispuesto a compartir responsabilidad! (ElCoSM10:23)

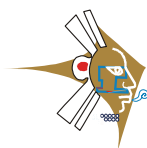
Vivimos una tradición dentro de los espacios educativos, llámese escuelas, donde los estudiantes pertenecen a un grupo y el trabajo que realizan es individual. Prevalecen las relaciones de verticalidad al establecer jerarquías, roles y poder entre los integrantes. Cuando la deferencia hacia los estudiantes es “considerarlos como iguales para compartir responsabilidad”, pareciera desestructurarse el pensamiento que ha predominado, proponer otras dinámicas donde el objetivo es construir y producir conocimiento. Trasciende a relaciones de horizontalidad, donde es posible aprender de todas las personas, existe un reconocimiento del saber que poseen los sujetos.

Constituyó la dinámica que adoptó el grupo de trabajo dentro de la línea: compartir el proceso de construcción con el grupo, donde no sólo los docentes leían y realizaban observaciones. Fueron también los maestrantes quienes compartieron esta responsabilidad hacia con los otros.

Recurramos al origen del término grupo, donde una de las primeras acepciones, donde antes de llegar a ser reunión o conjunto de personas era nudo, éste a su vez derivaría del germano *kruppa*, que significa masa redonda aludiendo a su formación circular. (Anzieu, 1971). La masa redonda platea la idea de círculo, en el sentido de reunión de personas, que retomando una antigua tradición celta, da la idea de círculo de iguales. Esta forma tan característica, connota algo que se trasciende al espacio mismo, que va más allá de la eventual organización de sus actividades; implica una particular estructuración de los intercambios entre los integrantes.

Propuesta a nivel conceptual. La experiencia subjetiva de la gestión del conocimiento

La investigación como práctica compleja y que obedece a la producción de conocimiento, implica necesariamente reconocer el proceso de construcción de conocimiento que recorre el sujeto al protagonizar dicha acción. Para lograr tanto la producción, como la construcción de conocimiento bajo los cánones académicos de rigurosidad científica, se hace necesario el proceso y la práctica de gestión. Con la intención de dar respuesta al fin último de la investigación educativa, que es producir en tal campo, la gestión institucional

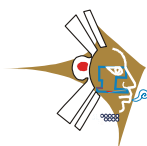


es la que reconozco hace presencia como una acción de toma de decisiones a nivel formativo y como acto externo, con intención para; el objetivo es diseñar programas, estrategias, métodos que articulen discursos y prácticas a fin de lograr el producto proyectado. En tanto al proceso de gestión que compromete la construcción de conocimiento se da en otro nivel: el subjetivo, que responde al proceso que vive el maestrante quien construye y asume una gestión no como un acto que proviene del exterior, que es diseñado por el otro para, sino como un acto de su propia autoría y agencia, construido desde la forma de interiorizar significados.

La gestión institucional, desde la visión de Farjat (1998), refiere al trabajo artesanal, creativo y artístico de la práctica administrativo-pedagógica que guiará los pasos conducentes de los sujetos a la consecución del objetivo planeado. La gestión para la producción de conocimiento, como parte de los objetivos institucionales –en caso particular de de un programa de posgrado- y a partir del referente de Farjat, lo concibo también en las lógicas del trabajo artesanal, creativo y artístico que los sujetos (llámense gestores del Programa) diseñan para conducir la ruta que lleve a los maestrantes a la generación o producción de conocimiento. Implica adopción de una postura, toma de decisiones, planeación, uso de estrategias, negociación de prácticas, diseño de procesos. Ahora bien, este proceso de gestión que atiende el objetivo de la formación que es generar y producir conocimiento, lo recupero también para hablar del proceso que construye y recorre el maestrante para construir conocimiento y que implica una acción más subjetiva al ser él, el centro de la práctica de formación para la investigación. Es el sujeto-maestrante quien genera, construye conocimiento, es él quien toma decisiones, adopta ritmos de trabajo, recupera significados y construye los propios; hace uso de habilidades, estrategias, saberes que le acompañan durante el recorrido; es decir, gestiona la construcción del conocimiento.

Representa el espacio donde deseo intervenir, si bien existen productos donde se reflexiona y crítica sobre los fundamentos que han marcado la ideología de la gestión (Gaulejac, 2009), olvidando la subjetividad que interviene en los procesos de construcción de conocimiento, lo trabajan de manera periférica y enunciativa. Gaulejac⁸ señala que la gestión se vuelve un metalenguaje que influye fuertemente en las representaciones de los dirigentes, de los ejecutivos, de los empleados de empresas privadas, pero igualmente de de aquellos de las instituciones públicas, de las administraciones y del mundo político; en este sentido, conviene gestionar las ciudades, las universidades y los Estados aplicando el

8 Investigador del Laboratorio de cambio social, Universidad París VII.

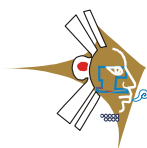


modelo utilizado en las empresas, lo que se ejemplifica al señalar la elección de Vicente Fox, antiguo director de Coca Cola, como presidente de México en el 2000. La opción que nos ofrece y es la perspectiva crítica que deseo seguir en adelante para guiar el abordaje no sólo del discurso como práctica de la gestión, sino como campo epistémico por posibilitar la construcción de conocimiento, que “no debe estar centrada únicamente en la optimización del funcionamiento de la empresa, sino en la manera en que ésta puede contribuir al mejoramiento del bienestar colectivo y a la emergencia de una sociedad de sujetos.” (Gaulejac, op. cit. p.236).⁹ Se trata de cambiar o resignificar el propio concepto que de hombre se tiene, pues “no es un agente más o menos bien adaptado a las organizaciones que lo emplean, sino un sujeto cuya contribución es necesaria para la creación de organizaciones tanto como para la producción de la sociedad.” (*Ibid.*)

La forma de abordar la gestión se vuelve ideología al reconocer paradigmas que, como modelos, hipótesis, creencias compartidos por una comunidad científica (Kuhn, 1970) son icono de dominación en tiempos y espacios determinados. Gaulejac reconoce cinco paradigmas que han permeado el tratamiento de la gestión: *objetivista, funcionalista, experimental, utilitarista y economicista*; en los que después de realizar el análisis de cada uno, el punto de encuentro y crítica entre ellos es el concebir al sujeto como un ser como un *homo economicus* (Bourdieu, 2000), individuo de comportamiento meramente racional que facilita la tarea a los inversores y gestores de la organización empresarial, pues desde esta concepción es fácil prever su comportamiento, optimizar sus elecciones, someterlas al cálculo y traducir su existencia a los programas. Se excluye del análisis, al diseñar modelos de productividad en la empresa, todo lo que se considera irracional, pues se vuelve algo malo al relacionarse incluso con la locura. Por tanto, la consideración es erradicar todo aquello que se encuentra en el plano afectivo y emocional; evitar hacer registros del inconsciente, del fantasma, del imaginario y de la subjetividad al ser considerados no fiables y no pertinentes.

La propuesta a nivel teórico de la investigación que ahora desarrollo re-significa la gestión de conocimiento en el campo pedagógico, reconociendo precisamente el plano subjetivo que incluye afectos, emociones, sentires que los sujetos ponen en juego durante el proceso de construcción. Para ello hago necesario en análisis de la condición del sujeto en

9 En, Taracena, Ruiz Elvia (Coord.) (2010). Problemas sociales de salud y educación. Un enfoque cualitativo de investigación Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.



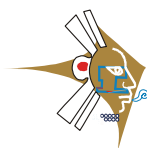
su relación con el conocimiento en tres ámbitos.¹⁰ Configurando así una idea que la simplifica y ubica en terrenos meramente administrativo-empresariales, cuando se trata de una red de significados compleja que configuran el campo epistémico, así como propongo su abordaje, presente en muchos de los acontecimientos de la vida social, cotidiana y académica. Condiciones que generan tensión entre el discurso pronunciado y la vivencia en la realidad del sujeto; además de fragmentar prácticas y fracturar al sujeto connotándolo como medio para producir y lograr un objetivo, reducido a lo que se puede prever, programar, reglamentar.

***“Mi incorporación fue llena de crisis...” Vivir el proceso
de gestión durante la construcción de conocimiento
dentro del grupo, la experiencia del maestrante***

Corresponde este espacio a un primer acercamiento de la experiencia subjetiva del maestrante que vive el proceso de incorporación a las dinámicas de trabajo instituidas por el posgrado, Programa en pedagogía de la FES-A. Corresponde al tercer y último nivel del proceso de gestión durante la construcción de conocimiento en una dinámica grupal y que implica directamente la subjetividad sujeto-maestrante, quien construye conocimiento. Después de reconocer el primero de ellos y que toca el ámbito administrativo de la gestión, en donde destaca la preocupación institucional por conducir la operación de la producción. Y el segundo nivel, la gestión que toca la parte práctica académica colectiva en su orientación hacia la investigación como proyecto, dentro de los grupos de trabajo y a la que categorizo como gestión pedagógica.

En el marco del referente institucional que previamente se trabajó, recorrido con que pretendo reconstruir la trama en la que se gestan y gestionan los diferentes procesos y prácticas en el posgrado, constituye la base para comenzar a significar la experiencia de los maestrantes al vivir el proceso dentro del ordenamiento que, institucionalmente se diseñó

10 La primera de estas condiciones en primer momento visibilizo la relación del sujeto con el proceso de construcción de conocimiento; es decir, la forma en que se ha gestionado la construcción en su relación con el sujeto. Momento para analizar lo que pareciera, va en contra del carácter socio-histórico que caracteriza y define al conocimiento, como construcción social, así como de la naturaleza social del sujeto que le definen como ser social (Durkheim) al priorizar la práctica individualista. La segunda condición devela la invisibilidad, no reconocimiento de la subjetividad implicada en el proceso de construcción al priorizar lo racional y cognitivo. En este sentido y desde la construcción de significados en torno a las condiciones en que nos hemos relacionado con el conocimiento, por la vía individualista y racional es que considero las instituciones han diseñado tanto los espacios, dinámicas y medios para conducirlo; olvidan al sujeto - persona¹⁰ para atender el producto, fenómeno que se explica por el antecedente que tiene la práctica de la gestión del conocimiento dentro de espacios administrativo-empresariales, como parte del tercer aspecto como condición a tratar.



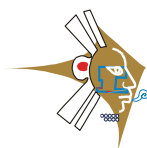
para atender al llamado de construcción del conocimiento. Se trata del inicio de la historia, el proceso de incorporación a los grupos de trabajo, ¿cómo lo vive el maestrante?

Mi incorporación fue llena de crisis (sonríe), entré en crisis por varias razones. Mi formación siento que fue más práctica, racional, siempre me enfoqué al área docente, algo más, no tan instrumentalista, pero sí como que mi reflexión estaba en torno a la realidad, -“¡ya!”, decía, -“rápido vamos hacer eso”, la llenaba de teorías, pero mi accionar era más la práctica. Llego a quí y me encuentro que me falta rigor, un proceso de formación más teórico, eso me hace entrar en cierta crisis y por un momento dije: -“Ay!, yo quería docencia (ríe) qué pasó, no? (ECSPLFYPGB08)

Apunta Garay (1998: 67), la cultura de la institución reprime la individuación del sujeto, como condición de su propia constitución. “¡La meta de autonomía institucional y social debe apoyarse en una autonomía (de los sujetos) aún inexistente!”. Me pregunto entonces, ¿Cómo lograr la pasión, el gusto por la construcción del conocimiento, tarea derivada de la práctica de investigación, cuando al sujeto se le incorpora a un grupo donde no coinciden sus intereses con los de éste?

Los individuos, desde la perspectiva de Castoriadis (1983), devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella. A consideración, me gustaría resaltar que esa identidad es la que se pretende construir, que el sujeto se sienta identificado con las prácticas de la institución al saberse productor de ellas, reconociendo como suyo el proyecto del que forma parte y al cual está contribuyendo con la construcción de su propio proyecto de investigación. Es la proyección de la propuesta; sin embargo, iniciarla ha requerido actuar desde los parámetros dados a conocer, siendo la intención formar grupos desde las temáticas que se comienzan a trabajar en cada campo, pues exige a los sujetos incorporarse e iniciarse en ellos colocándose y alineándose en un mismo punto que los haga ver un mismo objetivo.

... yo quería el campo IV, que es Construcción de saberes pedagógicos, porque según, como lo pensaba yo, había un amplio margen para investigar lo que a mí me llamaba la atención, o más bien, lo que me llama la atención, en este caso tiene que ver con las teorías de modernidad y las cuestiones de la universidad; en este sentido, fue la elección del campo IV... sin embargo, ya cuando estoy en la maestría no me asignan ese campo, me asignan el dos y el campo de gestión académica también tiene dos líneas de investigación, tiene una que es educación secundaria y otra que es



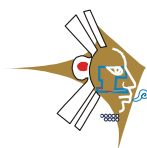
educación superior. A mí me pusieron en educación secundaria, francamente no me agradó, sin embargo, decir no lo acepto y me salgo de la maestría, pues mejor continúo, aunque haya ciertas renuencias... (Comenta los diferentes momentos por los que tuvo que atravesar al intentar ubicarse en el campo y línea que más se aproximara a su temática de interés)

... Finalmente, me ponen en el campo IV, pero veo que también están trabajando sobre determinadas líneas de tal manera que no es tan libre como lo creía, o no sólo como lo creía, como aparecía en los documentos. Cuando revisas la convocatoria de la Maestría en pedagogía, sí hay una mayor apertura, mucho mayor en los campos, y aquí finalmente nada más trabajan una línea que es “formación y posgrado”, sí hay una delimitación conceptual, teórica, circunstancial bastante específica...” (EEGEYPELESCE08)

Es posible leer, que cuando los actores refieren a su experiencia de incorporación a los diferentes grupos de trabajo, se enfrentan a eventos que les exigen la toma de decisión: me quedo, me voy, me ajusto, siendo ésta la que sí les compete, ya que otro (s) ha(n) decidido cuál será el campo, línea donde deben inscribirse. ¿Alineación? ¿alienación? Es la categoría de socialización la que me permite comprender este proceso que, en definitiva, debe vivir el sujeto al integrarse a un campo donde hay estructuras ya definidas y establecidas, mismas que se constituyen en “un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orientan estrategias ulteriores” (Bourdieu 1990: 136). El mismo capital acumulado dentro de cada uno de ellos y que va solidificando la estructura que los constituye, será el que permita connotarlos en la flexibilidad o rigidez para que las tensiones generadas, desde una u otra postura, permitan finalmente no sólo la conservación de los bienes culturales, sino su consolidación y riqueza.

El proceso de socialización se ve en continua tensión entre el deber ser que demanda la institución y el deber ser del propio sujeto. Las funciones mediadoras de éste¹¹

11 En el intento por reconstruir el concepto de socialización, se destacan sus funciones mediadoras, donde se reconoce una dirección de internalización de los marcos normativos socioculturales que devienen en mecanismos de control y autorregulación internos de los individuos, grupos y colectivos que los llevan a pensar, sentir y actuar de determinada manera. Un ejemplo de ello, es la aceptación de socialización como la adopción y apropiación de los valores, creencias, hábitos y costumbres que llevan al sujeto a insertarse en la sociedad mediante la operación de ciertos agentes como la familia, escuela, religión, etc. O sea, el complejo total de procesos por medio del cual las personas se convierten en miembros de la comunidad societaria y mantienen su posición como tales. Se reconoce así también, una dirección de externalización, en donde las pautas internalizadas son explicitadas y difundidas entre los miembros de un grupo para conformar verdaderas redes de comunalidad y legitimadas que dan cuerpo a la normatividad social. En este caso el

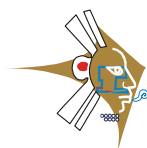


están orientadas a vincular la percepción de los individuos de que se es una unidad con los demás, el sentir y saber que uno determina a otros, y es, a su vez, determinado por ellos. “El estatuto de los sujetos no puede reducirse a un “yo” sometido a la comunicación de sus apetitos intrínsecos, sino más bien a un tipo de entidad conformada en la trama de relaciones de socialidad en que se median y definen las fronteras individuales y colectivas; las del “yo”, el “nosotros” y los “otros” (León 1999: 85). Si bien la trama se teje desde un marco normativo que define pautas de acción, ésta misma deviene en otro tipo de relaciones donde el sujeto no únicamente las sigue, reducido a un ente mecanizado; aún cuando se diga “...pues mejor continúo aunque haya ciertas renuencias...”, no podemos decir que se ha inmovilizado, ya lo diría Freire (2003), se puede estar en actividad aún en la inactividad física; es algo a nivel intelectual, mental. Se está en conflicto ya que el objetivo común y que mantiene es continuar con su formación académico-profesional, haciendo necesaria la búsqueda de estrategias o mecanismos que den sentido a su estar.

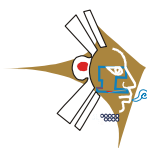
Referencias bibliográficas

- Anzieu, D. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz,
- Arredondo, G. et. al. “Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación”. OMNIA (México). No. 36 – 37. Año 97. pág. 101-107. CESU/UNAM.
- Arredondo, G. (Coordinador) (2004). *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. México, UNAM/CESU,
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Butelman, I. (compiladora) (1998) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Grupos e Instituciones.
- Castoriadis, C. (1983) “La alineación y lo imaginario”, en: *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1, Marxismo y teoría revolucionaria, Barcelona, Tusquets Editores.

movimiento central radica en el mecanismo de compartir con otros los contenidos sociales ya interiorizados y objetivados. (León 1999: 71)



- Coragio, J. L. (2001) *Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina*, Washington: OEA/OAS.
- Fernández, Ana María (1989) *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994) “Componentes constitutivos de las instituciones educativas”, en *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Garay, L. “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”, en Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Grupos e instituciones.
- Gaulejac, V. “Crítica de los fundamentos de la ideología de la gestión”, en Taracena, R. (Coord.) (2009). *Problemas sociales de salud y educación. Un enfoque cualitativo de investigación*. FES-Iztacala, UNAM/México.
- Izquierdo, A. et. al. (2008). “Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros. Investigación bibliotecnológica, Vol. 22, núm. 44, enero-abril. México.
- León, V. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Barcelona., Anthropos.
- Pacheco, M., Ducoing, P. y Navarro M. (s/a). “La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación”. Publicaciones ANUIES/México.
- Preciado, C. (2004). “El posgrado en educación en la sociedad del conocimiento”. Desde las políticas apunta a lo global, pero en lo local se resiste a desaparecer. *Revista Red de Posgrados en Educación*, Julio – Diciembre.
- Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras/Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón/Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México. 1999.
- Reglamento General de Estudios de Posgrado UNAM: Dirección General de Estudios de Posgrado, México-2007.
- Sánchez, P. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CESU-Plaza y Valdés, México.



Souto, M. et. al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores. Carrera de especialización de posgrado*. Serie Los Documentos 10, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.





La construcción de la identidad Profesional del maestrante de Pedagogía de la FES Aragón: Estudio exploratorio

[REGRESAR](#)

*Autores **

Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio

Mtro. Juan Atalo Venegas Aguirre

Resumen

El presente estudio exploratorio sobre la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón generación 2008-2010 parte del establecimiento de tres ejes (Institución, disciplina, y personal) pertinentes para el estudio de la identidad profesional que se forma en la maestría de pedagogía de la FES Aragón. A partir de la problemática enunciada nos llevó a estudiar las prácticas de formación en la maestría de pedagogía, determinando los distintos aspectos (de carácter teórico, técnico, metodológico y de investigación) que ofrecen las prácticas escolares cotidianas, significadas por los estudiantes de maestría otorgando sentido a su proceso de incorporación a su identidad profesional.

La identidad profesional del pedagogo establece competencias particulares que definen su actividad y campo de acción en el mercado laboral, con ello se instituyen prácticas de formación profesional en los programas de maestría que respondan a dicha necesidad. El estudio de las competencias profesionales que precisen de mejor manera la identidad del pedagogo puede mejorar su participación en el campo laboral, para ello el presente trabajo buscó interpretar la construcción de la identidad profesional en el programa de maestría de la FES Aragón.

Palabras clave: Formación profesional, identidad profesional, estudios de posgrado.

* gelacioperalta@gmail.com y atalojva@yahoo.com.mx

Abstract

This work is part of the research findings on the professional identity of maestrante Pedagogy of FES Aragon. The subject stated aims to characterize the daily school practices students experience during their training process. The story of the mastery of pedagogy of UNAM has a very wide path, which results in a complex process to reform the Graduate General Regulations (1996) begins the introduction of the unique program of education to give solution to educational problems arising from economic restructuring in the world. With the above set new school practices that impact the training of graduate students of pedagogy of FES Aragon, as part of this, there is a feeling of unease among students because it required greater commitment. Professional identity pedagogue and activities must meet clearly defined areas, because otherwise worsening the uncertainty ends of the candidates for joining the mastery of pedagogy as innovative part of this work is to reinterpret the professional identity as one of the cornerstones of the training of students in the mastery of pedagogy.

Key words: Formation, professional identity, postgraduate studies.

Introducción

La presente indagación fue producto de la línea de investigación: Formación y Posgrado de la maestría en pedagogía de la FES Aragón de la UNAM, Con la realización de este trabajo de investigación de carácter exploratorio, sobre la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón, se pretendió comprender dicho proceso de formación profesional a nivel de posgrado. La primer fase se inició con la contextualización del objeto de estudio, para la problematización se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo construye su identidad profesional el maestrante de pedagogía de la FES Aragón? Para responder a esta cuestión se hizo uso del enfoque cualitativo de investigación, éste permitió indagar la identidad profesional como un tema situado dentro de la estructura dinámica de la vida cotidiana de la maestría de pedagogía de la FES Aragón. Los resultados muestran la experiencia de los maestrantes de pedagogía en la construcción de su identidad profesional, asimismo se considera la importancia de estudiar las competencias profesionales que permitan la consolidación del perfil profesional de los estudiantes egresados de posgrado.

Las universidades se han tenido que transformar con el fin de ajustarse a los requerimientos de la libre competencia económica. Para algunos autores la educación universitaria cumple el importante papel de mejorar el nivel humano de sus estudiantes; para otros la educación universitaria cumple el importante papel de capacitar a los profesionales para incorporarse al mercado laboral; con ello permitir la movilidad social entre las diferentes clases económicas del país. Si observamos más detenidamente la situación de las universidades y de su papel formador, podemos señalar que las dos visiones sobre el papel de la universidad no son contrarias; ya que pueden complementarse; bajo esta tercera vía



podemos situarnos y comenzar con un cambio entre las posiciones encontradas del papel de la universidad.

La maestría de pedagogía es un programa que tiene cierta tradición en el ámbito universitario, por ello puede considerarse el gran aporte que sus egresados han hecho al sistema educativo mexicano. En consecuencia debemos de considerar que todo programa de posgrado tiene que ajustarse a las necesidades históricas de su momento histórico, por ello no debemos dejar de pasar más tiempo para realizar los ajustes necesarios, ya que es de suma importancia iniciar un proceso de revitalización del programa de maestría de pedagogía que pueda responder a las deficiencias que puedan mostrarse.

La identidad profesional del maestrante de pedagogía de la UNAM se encuentra en un momento de reconstrucción, esto es, ante el acelerado crecimiento de la demanda de las maestrías, debido a una deficiente calidad de los programas de licenciatura, unido a esto también tenemos un mercado laboral que exige mano de obra más capacitada. El caso del profesional de la educación se encuentra ante la libre competencia de los espacios educativos. Diversos profesionales ven en el campo educativo un espacio propicio para incorporarse, no debemos dejar de reconocer la disputa por el poder y la adquisición de puestos directivos, por ello el gremio constituido por los pedagogos debe comenzar a delimitar su espacio y a generar una cultura, la cual resalte la importancia de poseer una formación profesional pedagógica, ya que ello podrá influir en el mejoramiento de la calidad educativa.

Antecedentes

La identidad profesional determina la función que ejerce el egresado de las universidades en el mercado laboral. La profesión tiene una connotación histórica, asimismo siempre se ha vinculado a las universidades; en México las profesiones se originan con la Universidad Virreinal, esto es que los egresados de sus aulas podían ocupar caros medios y subalternos en la administración real. La iglesia secular era otro de los espacios, en particular para teólogos y canonistas. La principal función de la universidad durante la época colonial fue formar profesionales, como médicos, artistas y abogados, a estas primeras profesionales se les dio el nombre de liberales, o sea que eran ejercidas por los hombres libres, además su principal característica era el ejercicio autónomo de su actividad en el mercado. (González, 2001).

Después de la Independencia, y mientras México se constituía en estado-nación la universidad mantuvo sus cátedras liberales, para los conservadores deseaban una reforma educativa de las instituciones hispánicas, mientras que para los liberales la educación e proponía consolidar el proceso de independencia nacional mediante la destrucción del sistema



educativo colonial. Las profesiones por su parte se conservaban como las anteriores liberales, así la escuela preparaba para las carreras de abogado, médico y boticario, ingeniero y arquitecto. Las dos últimas profesiones representaban el uso de la ciencia en para la transformación de la materia, con ello se muestra el cambio de la educación escolástica a la era de progreso tecnológico.

Las políticas educativas del siglo XX exhiben la necesidad de transformación del régimen porfiriano al régimen revolucionario, en este sentido se crea la Universidad Nacional de México, cuyo fin fue formar y educar al pueblo mexicano, sin embargo tal proyecto sonaba demasiado ambicioso, dentro de este ambiente se crean diferentes espacios para la formación y capacitación de profesionales que pudieran cristalizar el proyecto de la revolución. Una de las profesiones que tuvo un auge fue la del maestro, ya que era necesario la alfabetización del pueblo para llevar a cabo uno de los objetivos de la Revolución. Bajo este panorama se crean las normales, las cuales cumplieron con la misión de formar a los profesores que llevarían la cultura a todos los rincones del país.

Con el anterior recorrido histórico de las profesiones en México nos percatamos del desarrollo de las profesiones y de su papel social y económico. Actualmente las profesiones han sido estudiadas por diversos investigadores, entre ellos tenemos a Friedson (2001), el cuál define la profesión como un amplio estrato de ocupaciones relativamente prestigiadas, pero de muy diversa índole, cuyos miembros han tenido algún tipo de educación superior y se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas. En segundo lugar, nos encontramos con el concepto de profesión como un número limitado de ocupaciones que tienen más o menos en común rasgos característicos institucionales. Las profesiones denominadas de estatus se distinguen de las actuales, ya que estas se definen por su característica en la ocupación. la primera clasificación designa a un estrato educado, y se relaciona con una concepción estática. Mientras que la segunda permite pensar que las ocupaciones se profesionalizan. Se puede llegar a la conclusión que actualmente la relación de la ocupación sobre la profesión y su profesionalización se ajusta al mercado neoliberal, éste busca cada vez más especialización, ya que los sistemas de producción se han tecnificado, con ello cada vez se requiere mano de obra calificada; otro de los aspectos del sistema neoliberal es la libre competencia, con ello se observa que los egresados de las universidades adquieren mayor profesionalización con la intención de ocupar un espacio en el mercado laboral.

El caso de los posgrados, en este caso las maestrías, han tenido un incremento de su población estudiantil, generando con ello una crisis en el modelo universitario de posgrado; cada vez son más, los egresados de alguna licenciatura, que desean cursar un programa de posgrado, la problemática se encuentra en que las universidades intentan dar respuesta a esta



exigencia. Sin embargo las universidades se ven cada día rebasadas en su intento por mejorar la eficiencia y calidad de sus programas de maestría.

Construcción y reconstrucción de la identidad profesional del pedagogo

El contexto histórico actual dominado por la globalización económica del mercado laboral determina los cambios, el caso de la identidad profesional del pedagogo se encuentra bajo las exigencias del campo laboral determinado por las competencias laborales. El profesional de pedagogía (el caso de la maestría de pedagogía de la FES Aragón) construye su identidad estableciendo relaciones dinámicas con la institución formadora, la FES Aragón. Por otra parte la reconfiguración del discurso pedagógico proyecta nuevos sentidos que definen la actividad del pedagogo, ya no solo como un profesional de la enseñanza escolar, ampliando con ello su campo de acción. Lo anterior expone el carácter constructivo y reconstructivo de la identidad profesional del pedagogo.

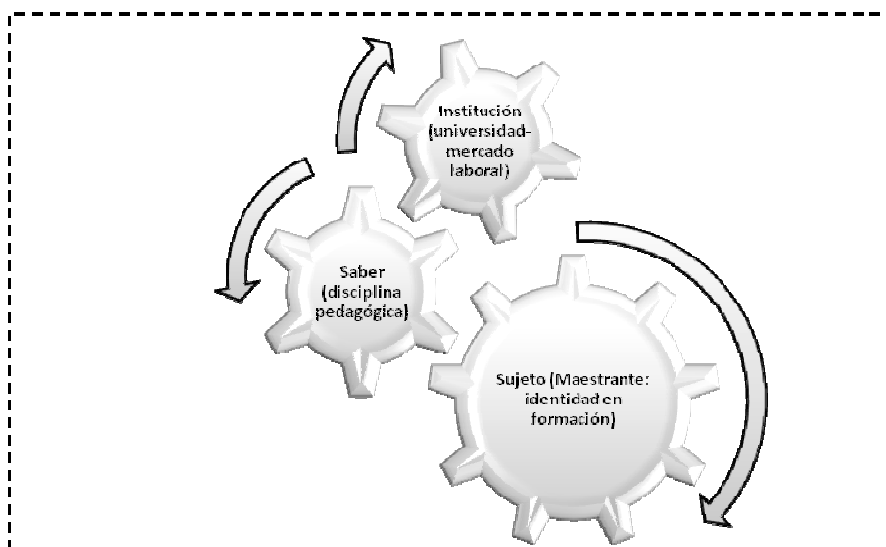
La globalización comprende un estado de crisis recurrente, la cual nos influye a todos los habitantes del mundo; los espacios profesionales, que anteriormente se encontraban sólidamente delimitados, actualmente se encuentran ante un panorama incierto (Dubar, 2002). El estudio de la identidad profesional del pedagogo es una labor pertinente, ya que considerar a la profesión como el espacio donde se desarrolla y ejerce su acción el profesional egresado de las universidades; dentro del campo profesional del pedagogo encontramos problemáticas que deben ser estudiadas con detenimiento, para con ello auxiliar la consolidación del gremio.

La identidad es un proceso dialéctico (véase el esquemal) donde intervienen dos polos, por una parte tenemos al *sujeto*, en él se crea la identidad a través de lo que se define como identificación (Hall, 2003); ya que ésta es producto de la aceptación libre y consciente del sujeto a su identidad. El otro polo se encuentra en el aspecto *objetivo* de la realidad que circunda al sujeto, en este sentido para algunos autores se encuentra en la fuente social (Berger y Luckmann, 2006), o los “otros” (Dubar, 2002). Para este trabajo de investigación consideramos que la construcción de la identidad profesional del pedagogo se construye por los procesos formativos del programa de maestría así se establecen dos ejes que se consideran como el polo objetivo: la normatividad institucional y la disciplina de estudio, estos dos ejes funcionan como focos proyectadores de la identidad, y bajo estos se forma la identidad profesional del pedagogo de la FES Aragón. El tercer eje lo compone el sujeto, en él se forma y acepta la identidad profesional, este proceso no surge de manera pasiva, sino se presenta en forma de conflicto, *crisis*, (Dubar, 2002); varios son los factores tanto subjetivos como



sicológicos que influyen en la construcción de la identidad profesional. A partir de la aceptación de los tres ejes: el institucional, el disciplinario y el subjetivo, se pudo investigar la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía.

Esquema sobre los ejes de la identidad



Esquema 1. Realizado por el autor con base en las lecturas: en él se muestra de manera esquemática la relación dialéctica de la construcción de la identidad profesional.

Bajo la tradición moderna las instituciones universitarias funcionan con un objetivo social para el bienestar y el progreso de la sociedad sintetizando las aspiraciones de la modernidad (Ibarra 2003), sin embargo estas interpretaciones de control y bienestar social se encuentran en debate. Actualmente surgen nuevos enfoques desde los cuales podemos abordar la función de las universidades para la mejorar la formación de los futuros profesionales. Bajo el agotamiento del discurso moderno que permitía la comprensión de la universidad como institución social para el progreso y el bienestar. En las últimas dos décadas la globalización ha impuesto una nueva dinámica de producción, por ello se han realizado ajustes a las políticas educativas de los países en desarrollo; en este sentido las teorías sobre el capital humano y para el crecimiento acelerado de las economías en desarrollo han pasado a segundo término; la universidad puede entenderse como una empresa encargada del conocimiento (Vernières, 1999; Ibarra, 2002). Para comprender lo que acontece en las universidades surgen enfoques que permiten la reconstrucción compleja del movimiento de la sociedad, así la universidad como institución puede entenderse como un proceso de intercambio de materiales, imaginarios simbólicos que otorgan seguridad, garantizando la



visibilidad. Esta visión posmoderna trae consigo su reinterpretación para restituir al sujeto su complejidad en la contingencia de sus relaciones (Ibarra, 2003), desde esta dimensión teórica la institución se muestra como la autorizada en proyectar u orientar la construcción identitaria de los sujetos bajo su dominio, ésta puede ser como control o intercambio de imaginarios simbólicos.

La disciplina de saber es un importante medio de transmisión de formas discursivas, esto es la adquisición por parte del sujeto de un discurso, determina en muchos sentidos su experiencia o interpretación del mundo. No podemos negar que detrás de la adquisición de ideas se impone la transmisión del referente lingüístico. Las universidades, en este caso los programas de posgrado establecen códigos lingüísticos altamente especializados, los cuales permiten la transmisión de ideas (Hall, 2003). Bajo la problemática sobre la construcción de la identidad profesional, los saberes son parte fundamental, ya que éstos otorgan preeminencia y fuerza para contrarrestar a los grupos ajenos o rivales, al explotar su capacidad, su especialidad particular y su autoridad experta, su conocimiento, pericia; esto determina la posesión y la aplicación práctica de saberes (Valle, 2003). La identidad profesional se encuentra fundada en dos elementos: los saberes y la actividad laboral, éstos se entrelazan para consolidar la profesión.

El sujeto, en este caso, el maestrante de pedagogía de la FES Aragón, conforma el polo sobre el cual se construye la identidad profesional. La construcción de la identidad se establece a partir de la significación que establece el sujeto con su entorno social. Debemos reconocer la herencia que tiene la identidad en la investigación psicológica, ya que autores como Freud y Lacan estudiaron esta temática, sin embargo la herencia de la categoría se ha trasladado a disciplinas científicas como la antropología y la sociología, considerando a la identidad como la categoría que explica la composición de los grupos humanos. En el caso de la investigación educativa la identidad comprende los procesos instructivos que se establecen a través de la formación escolar. La identidad profesional se advierte como la el grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones que son aceptados, asimismo involucra aspectos como conocimientos y habilidades especiales obtenidos en un proceso reconocido de aprendizaje (Valle, 2003). Algunos autores establece la construcción de la identidad desde referentes específicos como la otredad (Dubar, 2002), para Hall (2003) la identidad se determinada a través de la *sutura* entre el discurso y su aceptación por parte del sujeto. En el caso de la identidad profesional analizada en la maestría de pedagogía de la FES Aragón se estudio a partir de la experiencia y de su trayectoria escolar, también se manifestó las expectativas del maestrante de pedagogía. La conclusión a la que se llegó fue el sentimiento de crisis con que se vivencia la construcción de identidad.



Método

El enfoque de investigación se determinó como cualitativo, éste se define como “multiparadigmático”. Los que lo practican son sensibles también a su valor multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana” (Rodríguez, 1999: 32). La comprensión de las problemáticas de carácter humano se muestra en un contexto de cambio permanente, por ello se mostró pertinente considerar un enfoque metodológico adecuado a dicha circunstancia. El método cualitativo considera al sujeto como productor de la realidad social, así sus intenciones y su visión de la realidad son la materia a investigar (Muruet, 2004); las investigaciones de tipo cualitativo centran su atención en la relación de los sujetos con su entorno social, en este sentido la observación pretende medir o interpretar la interacción de los individuos con sus constructos sociales (Rodríguez, 1999).

Por otra parte se hizo uso de técnicas etnográficas, ya que se realizaron entrevistas semiestructuradas a los maestrantes de la generación 2008 II, tomando como muestra los integrantes de los campos III y IV, ya que eran los de mayor población en el programa de maestría. Por otra parte se entrevistó a funcionarios de la maestría de Pedagogía con el fin de comprender cuales fueron las acciones que estos realizaron para consolidar el proyecto pedagógico y reforzar la identidad, o simplemente conocer si para ellos es importante la construcción de la identidad del maestrante de pedagogía.

En síntesis la investigación cualitativa, mediante el enfoque interpretativo y con técnicas de la etnografía fueron recursos metodológico empleados en la investigación, ésta se compone de dos grandes partes: en la primera, se reconstruyeron conceptos fundamentales, además en este nivel trabajó en la construcción de una teoría que permitiera la comprensión del proceso de la identidad profesional; en la segunda parte del trabajo se hizo la interpretación del material empírico, como producto se identificaron experiencias relevantes sobre su percepción de la formación de los maestrantes de pedagogía, por una parte se estableció la diferentes visiones que funcionarios y alumnos tienen sobre la formación profesional desarrollada en la maestría de pedagogía.

Como parte de los resultados se determinó los alcances de la investigación de carácter exploratorio, pero estos pueden ser recuperados, en sentido teórico y práctico para incluirlos en otras instituciones de índole educativa, con el objeto de promover y mejorar la consolidación de procesos de aprendizaje y de formación profesional para otros profesionistas.



Las técnicas utilizadas fueron el rastreo bibliográfico de diferentes investigaciones con temáticas que versaron sobre la construcción de la identidad, de esta indagación se pudo estructurar y construir el estado del arte que permitió observar la tradición en la investigación de la misma; además permitió comprender para explicar la justificación y trascendencia de la problemática. Asimismo la recopilación de una gran cantidad de materiales sobre la problemática permitió documentar la tradición y el devenir de la maestría de pedagogía en la FES Aragón, y con ello una exploración acerca de la construcción de su identidad profesional.

Como parte de las prácticas escolares curriculares como los seminarios, los comités, coloquios y la tutoría son espacios que los actores identificaron como los más significativos, ya que en ellos es en donde encuentran su incorporación al campo y significan el discurso pedagógico, esto es fundamental ya que los maestrantes los usaran y los desarrollaran en sus trabajos de investigación, esto será un aspecto fundamental de su identidad cultural (Piña, 2002).

Las actividades extracurriculares (experiencias, intercambios, encuentros y congresos) fueron otra serie de aspectos que los maestrantes consideraron importantes para la construcción de la dinámica de la vida académica del posgrado de la FES Aragón, así se pudo significar dichos eventos, para posteriormente hacer su interpretación sobre la conformación de la identidad de los maestrantes, con el objeto de su posterior comprensión.

Contenidos

Los objetivos particulares que se desprendieron del objetivo general fueron analizar la influencia que tiene la globalización en los aspectos económicos y de gremios laborales en la conformación de la identidad de las profesiones, para a través de ello establecer la contextualización de la conformación de la identidad del pedagogo, es decir indagar la construcción de la identidad del pedagogo a través de la formación institucional y disciplinaria que proyectan e imponen el modelo a seguir. Por otra parte la identidad del maestrante de pedagogía inicia su construcción de manera experiencial a partir de sus antecedentes escolares, que se confrontan con sus prácticas escolares y se enfocan con su compromiso laboral y; estos aspectos se identificaron como representativos, que tienen la mayor carga de significado en la formación de su identidad profesional.

La importancia de esta temática se justifica con las preguntas iniciales que nos permiten la construir nuestro objeto de estudio, que puede ser planteada de la siguiente manera, ¿Cuál es la función del discurso pedagógico en la construcción de la identidad del pedagogo de la maestría de la FES Aragón?, ¿Es posible reconstruir la profesión del pedagogo?,



¿Qué tipo de profesional de la pedagogía se está formando en el programas de maestría en pedagogía de la UNAM?, ¿Por qué es importante explorar la construir la identidad del pedagogo de la maestría en pedagogía de la FES Aragón? El perfil profesional del maestro de pedagogía se define desde los objetivos generales del programa. Especialización, profesionalización académica e inducción a la investigación.

Para explicar la distinción entre el campo formativo de la licenciatura con el posgrado es importante señalar que los estudiantes de licenciatura asumen su identidad profesional como profesionales en la docencia. El mercado laboral más amplio se encuentra ocupado por profesionales de pedagogía que desarrollan actividades de enseñanza, dejando de lado la investigación u otras actividades, tales como la investigación (Díaz y Barrón, 1984). Las funciones profesionales del egresado de licenciatura se encuentran determinadas por las instituciones de educación o empresas de la iniciativa privada que requieren a profesionales con este perfil. La maestría en pedagogía establece una ampliación del perfil profesional con la intención de responder a la diversidad de competencias profesionales que requiere el mercado laboral.

La maestría en pedagogía de la FES Aragón se encuentra compuesta por estudiantes con heterogéneas formaciones escolares, además de componerse por alumnos de edad adulta y con experiencia laboral diversa, algunos con varios años en servicio docente. La generación 2008 II de la FES Aragón: 15 alumnos los cuales provenían de las siguientes licenciaturas 1 Médico cirujano, 1 licenciado en filosofía, 4 licenciados en Comunicación y periodismo y 8 licenciados en Pedagogía. Como resultado de esta muestra se resaltó que la Maestría en pedagogía estaba compuesta de un 50% de egresados de otras licenciaturas, esto nos obliga a pensar que los intereses y las relaciones escolares que producen, se encuentran en conflicto que se manifiesta por la diversidad de intereses y la fragmentación del egresado de la maestría, en este sentido el presente estudio aporta elementos para la comprensión e intervención de dicha problemática, asimismo se observa como necesario la implementación de estrategias para resolución de dicha problemática al interior de la maestría de pedagogía de la FES Aragón y con ello, fortalecer al egreso de los maestrantes y con ello consolidar el programa, para ofrecer estudios de calidad a los futuros maestrantes de la Maestría en pedagogía de la FES Aragón.

La importancia de la construcción de las identidades profesionales puede abordarse desde los planteamientos de Dubar (2002) que a nuestro juicio fueron los más pertinentes para la orientación que se dio a esta investigación. Su postura sobre la posibilidad de articular diferentes dimensiones de análisis en los procesos identitarios a partir del concepto de socialización, nos parece relevantes en tanto que se aleja de una conceptualización



reproduccionista del mismo. Así, la socialización queda definida como un mecanismo esencial en el proceso de construcción de la realidad, al establecer un puente entre la formación de la personalidad del sujeto y los contextos socialmente estructurados en los que se gestan las identidades, sin que esto implique que la identidad pueda conceptuarse a partir de la distinción de lo individual y lo colectivo.

El aspecto importante que señala este autor es que, en la actualidad los campos escolar y profesional han adquirido un rango de legitimidad muy importante en los modos de construcción de las categorías sociales por las esferas del empleo y del trabajo, así como la formación escolarizada, constituye un dominio pertinente para los individuos en el proceso de construcción de identificaciones sociales. Si el empleo es un elemento cada vez más importante en los procesos identitarios, la formación escolar cada vez está más ligada a él.

Dubar (2002) señala que la identificación con una carrera y el compromiso con un cierto tipo de actividades, en un contexto de experiencias relacionadas con la estratificación social, así como frente a una estructura desigual de acceso a los diferentes espacios formadores o educativos es lo que podríamos denominar la construcción de una identidad profesional.

Resumiendo, podemos decir que la identidad social no es “transmitida” de una generación a otra, sino que es construida por cada generación fundamentalmente sobre la base de las categorías de clasificación y de las posiciones heredadas de la generación precedente, pero también mediante las estrategias identitarias desplegadas por los individuos en el tránsito por las instituciones que ellos contribuyen a transformar realmente. En la actualidad, esta construcción identitaria otorga una importancia particular en los campos del trabajo, del empleo y de la formación, sobre todo esta última ya que adquiere una fuerte legitimidad para el reconocimiento de la identidad social y la atribución del estatus social.

Los trabajos sobre identidad han sido abordados desde diferentes perspectivas, existen trabajos que abordan la identidad desde una óptica filosófica, sociológica, antropológica y en este caso pedagógica. A la identidad se le ha particularizado de distintas formas, así hay trabajos que hablan de la identidad nacional, identidad de género, identidad cultural, identidades sociales, identidades colectivas, identidad individual, identidad psicológica; de toda esta gama de investigaciones podemos inferir la importancia sobre los temas que involucran la preocupación por la búsqueda de la identidad. A modo de justificación histórica podemos mencionar que una de las causas por la cual los temas sobre la identidad han tomado gran relevancia en el siglo XXI es debido al fenómeno de la globalización; para diversos autores (Bejar y Rosales, 1999; Dubar, 2002; Bauman, 2003) la globalización representa el avasallamiento de la identidad de los grupos sociales del planeta, con esto queremos decir que la integración de toda la humanidad en una sola aldea se ha convertido también en una forma



de violencia cultural, el aspecto más evidente de esta violencia lo encontramos en las identidades nacionales o étnicas, es por esta razón que el campo donde más se está trabajando el problema de la identidad es en el terreno social y político; sin embargo existen otros ámbitos donde también el fenómeno de la globalización se manifiesta, así podemos señalar el terreno de las ciencias. Los antiguos clasificaciones del saber han sido cuestionados desde sus fundamentos teóricos más profundos, debido a que el saber se ha diversificado de tal manera, además de que la realidad arroja problemas que antes no era posible contemplar, debido a estas razones las ciencias se encuentran en un reacomodo de sus métodos y teorías, esto con el fin de dar respuesta a la complejidad del mundo contemporáneo.

La pedagogía es una ciencia con características propias que la hacen singular en muchos sentidos, por una parte su objeto de estudio la educación, representa una complejidad diversa, ya que en ella confluyen diversas ciencias que pueden apoyar en la reinterpretación de las diversas problemáticas. Esta complejidad genera la dispersión del saber pedagógico y con ello una distorsión en el profesional de la pedagogía; por otra parte tenemos la evolución histórica de dicha pedagogía. Bajo el contexto de las identidades del saber pedagógico emergen estudiosos de las temáticas con auténtico origen pedagógico, tenemos el caso de Dr. Alfredo Furlan y Miguel Ángel Pasillas, además de la obra del francés Edgar Morin, del venezolano Zambrano Leal; además de Benner Dietrich y de muchos más investigadores interesados en resignificar el saber pedagógico, además de reconstruir las prácticas propias del profesional de la pedagogía, y por ende del pedagogo.

Conclusiones

Las conclusiones sobre la investigación exploratoria de la identidad profesional del maestrante de pedagogía se dividió en los tres ejes: Institucional, disciplinario y personal.

Institucional

- La Maestría de Pedagogía de la UNAM se encuentra en un estado de ajuste ante las nuevas políticas hacia la educación superior. (CONACyT)
- Las identidades profesionales deben reconstruirse acorde a las necesidades del mercado laboral.
- La Maestría de pedagogía de la FES Aragón comprende un proyecto formativo que busca adecuarse a las normas de calidad, los 30 años de experiencias del programa de pedagogía todavía se encuentra en la búsqueda de consolidar prácticas formativas.



Disciplinario

- Importancia en la selección del perfil de ingreso de los maestrantes de pedagogía.
- El campo disciplinario pedagógico muestra cambios en su área conceptual, teórica y práctica.
- Los espacios y actividades que permiten la construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía son las actividades escolares y prácticas de cada campo y línea de investigación.
- Establecer tradición en la elaboración de investigaciones pedagógicas.

Personal

- La autoimagen profesional de los maestrantes de pedagogía es la docencia.
- La incorporación de los maestrantes de pedagogía se establece dentro de la conformación de su proyecto de vida, impulsados por factores económicos, status laboral, necesidad de perfeccionamiento en sus saberes. Como consecuencia su experiencia de crisis es una constante.
- La heterogeneidad en el perfil escolar y laboral obstruyen la construcción de la identidad profesional de maestrante de pedagogía.

La conclusión general considera la posibilidad de definir las competencias profesionales que deben formarse en los estudiantes que egresan de la maestría de pedagogía, la finalidad es reflexionar sobre las habilidades y saberes que requiere dominar todo egresado de la maestría de pedagogía. La consolidación gremios que unifique normas para el ejercicio profesional, y certificación del ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- Bejar, R. y Héctor Rosales (Coords.). (1999). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. UNAM/Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México.
- Bauman, Z. (2003). "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad". En Hall, S. y du Gay, Paul (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural* (40-68), Ed. Amorrortu, Argentina
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*, Ed. Bellatierra, Barcelona.



- Díaz Barriga A., Concepción Barrón Tirado (1984). *El curriculum de pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, UNAM-ENEP Aragón, México
- Friedson, E. (2001). "La teoría de las profesiones. Estado del arte", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, Vol. XXIII, núm.93, pp. 28-43
- Furlan Malamud, A. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*, Perfiles Educativos, CESU, UNAM, México
- Glazman, Nowalski R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Paidós. Barcelona.
- Hall, S. y du Gay, Paul (Comps.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*, Ed. Amorrortu, Argentina.
- Hugon, P. (1999). "Los fundamentos teóricos de las políticas liberales en las economías en desarrollo". En Elvira Concheiro (Comp.) *El pensamiento único: fundamentos y política económica* (191-226), México. UAM/UNAM/IIES/Porrúa.
- Ibarra Colado, E (2002). *La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas*, Revista mexicana de investigación educativa, enero-abril, vol.7, num.14 pp. 75-105
- Ibarra Colado, E. (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM/UAM/UUAL, México, D.F.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Siglo XXI/UNESCO, México.
- Murueta, Marco, E. (Coord.) (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación colectiva*, Edit. Amapsí, México
- Pavón, Romero, A. (2001) "La organización escolar". En Renate Marsiske (Coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (42-62) México, UNAM/CESU, Plaza y Valdés.
- Piña Osorio, J. M. (2002a). *Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar*, UNAM/CESU/PyV, México.
- (2002). *La interpretación de la vida Cotidiana Escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, CESU/PyV/UNAM, México.
- (Coord.) (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, UNAM/C ESU/PyV, México.



- (Coord.) (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*, UNAM/CESU, México, D.F.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Ed. Aljibe, Málaga.
- Suárez Zozaya, M. H. (2005). *Jóvenes mexicanos en la “feria” del mercado de trabajo: Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*, Ed. Porrúa/UNAM, México.
- UNAM, (1996) *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México
- Valle Flores, A. (Coord.) (2004). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo*, UNAM/CESU, México, D.F.
- (2004a). “La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización del trabajo”. En Valle Flores, Á. (Coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo* (14-46), México, D.F. UNAM/CESU.
- (2003). “La organización gremial profesional en México”. En Chehaybar, E. y Amador Bautista, R. (Coords) (2003). *Procesos y prácticas de la formación universitaria* (178-205), UNAM/CESU, México, D.F.
- Vernières, M. (1999). *Políticas educativas y liberalismo*, en *El pensamiento único: fundamentos y política económica*, UAM, UNAM, IIES y Porrúa, México, pp.319-339
- Zambrano Leal, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*, Ed. Magisterio, Bogota.





La investigación como un recurso de innovación en los procesos y prácticas de formación de los maestrantes en la línea Formación y Posgrado de la FES Aragón

[REGRESAR](#)

*Autoras **

Ma de la Paz Santamaría Martínez

Sonia Isabel Franco Cuervo

Resumen

Este trabajo, da cuenta de las formas innovadoras en que se recupera la investigación en las prácticas de los maestrantes en pedagogía. Se lleva a cabo desde la perspectiva interpretativa (Wittrock, 1997:213). La intención es reconstruir los sentidos que los estudiantes le otorgan a sus acciones investigativas cotidianas. La investigación es un recurso en la formación de los maestrantes y es conceptualizada como una función sustantiva de la universidad que busca conocimientos, generarlos y aplicarlos a las necesidades de la disciplina y de su comunidad. En este sentido, la investigación, fomenta el trabajo colegiado, la colaboración y la tolerancia entre los integrantes del grupo de trabajo. En la propuesta de intervención se desarrollan los siguientes aspectos: los estudiantes son iniciados en la investigación, con la intención de que aprendan a construir saberes investigativos entre otros: la formulación de preguntas reflexivas en las entrevistas, aprehendan a observar, a descubrir y a describir; aprehendan a analizar de manera asertiva los testimonios y a narrar los sentidos que los actores dan a sus acciones. Interesa que el estudiante movilice sus conocimientos previos con respecto a la investigación, pero también sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, esto quiere decir que esté dispuesto a transitar en la búsqueda y producción del conocimiento.

Palabras clave: posgrado, producción de conocimiento, metodología e innovación en investigación.

* madelapaz7@yahoo.com.mx y sonysistema@hotmail.com

Abstract

This work has to do with the innovative ways in which students of Pedagogy master program apply their searching results in teaching practice. Searching process is thought as an essential resource in students formation according to university efforts on generation, construction and application of knowledge. In this way searching underlines collaborative work. Students who work in the area of Formation and Posgrado are trained to make reflexive questions, to observe, to find out and to describe. Besides to analyze educational participants' approach. Also students are demanded not only to move their previous knowledge about searching but also to pursuit and produce knowledge.

Key words: searching methodology, knowledge production, searching innovation.

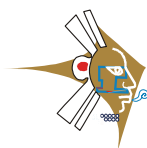
Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo dar a conocer los hallazgos que se han identificado en relación a la investigación como un recurso de innovación. A través de ella se da voz a los integrantes de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, pertenecientes al campo IV “Construcción de saberes pedagógicos”, del cual se desprende la línea de “Formación y Posgrado”.

El programa de estudios establece en dos de sus objetivos:

- “Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.” (UNAM, 1999 C: 23)

A pesar de estos planteamientos, la investigación ha representado en un inicio una dificultad para la gran mayoría de los estudiantes de la línea, al no saber cómo realizarla, desconocer sus procesos y prácticas. La falta de experiencia con el trabajo empírico, las dudas sobre metodología, la confusión al sistematizar los datos, en el diseño de instrumentos, la habilidad para descubrir el problema de investigación entre otros, son problemáticas que los estudiantes refieren en su ingreso a la maestría; vivida a su vez, con diferentes sentimientos de angustia, incertidumbre, temor, que describen un proceso de transición, el cual es necesario superar.



“Para formar investigadores se requiere, además de tener contacto cercano con un investigador más experimentado, desarrollar habilidades y competencias en materia de investigación” (Rivera, 2010: 24). Las prácticas realizadas en la línea pretenden que la investigación sea, más allá de un requerimiento, una oportunidad para el desarrollo de competencias en los estudiantes, que aporte a su formación y que a su vez, se vislumbre como un recurso de innovación.

El presente documento se estructura de la siguiente manera: Problema de investigación, preguntas, objetivos, metodología, hallazgos, referentes teóricos, conclusiones y fuentes utilizadas.

I. Problema de Investigación

En el marco de la reforma universitaria el Plan de Desarrollo del Posgrado (PDP) de la UNAM (2007-2012 A) manifiesta que los estudios de posgrado tienen como propósito formar egresados de alto nivel para la investigación, la docencia y la práctica profesional, capaces de producir conocimientos, con sentido ético y social.

De igual manera, el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) indica en su artículo 20 que la maestría proporcionará al alumno una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tendrá alguno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación, formarlo para la docencia o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional. (UNAM, 2007 B: 18)

En la maestría en pedagogía de la UNAM tenemos por prescripción normativa la iniciación de los estudiantes en la investigación, sin embargo y destacando su devenir social en nuestro país, es una actividad que se encuentra en proceso de maduración. Al respecto María Ibarrola (1987) señala que la conformación del campo de la investigación educativa en México se inicia en 1979, cuando crecen las instituciones de investigación educativa y de educación superior. Dicha conformación supone tanto la presencia social, institucional y académica de sujetos y comunidades reconocidos en México y en el mundo, así como la apertura de espacios de conformación donde se discuten las distintas posturas teóricas y metodológicas, se forman investigadores y se cotejan y difunden los resultados.

En este marco de ideas, la investigación que se hace en la UNAM, guarda una estrecha relación con los estudios de posgrado, pues es el nivel donde se propone que los estudiantes se inicien y formen como investigadores, que es el caso del doctorado. De esta



manera resultan de suma importancia los recursos que se asignan a estos programas. La UNAM cuenta con programas de posgrado orientados a la formación de investigadores y con programas profesionalizantes, de ahí la necesidad de fortalecer los estudios de posgrado para crear los escenarios idóneos para la formación en investigación.

En México se manejan dos estrategias fundamentales para la formación de investigadores. La primera, parte del principio de que a investigar se aprende investigando y la segunda, se basa en enseñar a través de cursos sobre metodología de la investigación y epistemología, centrándose en la mayoría de las veces en clases pizarroneras. Frecuentemente, los programas de posgrado combinan ambas posturas, otorgándole mayor o menor importancia a cada una de ellas. (Celis, 1998:133)

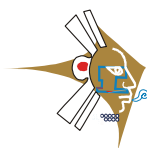
En este contexto se ubica el problema de investigación que pretendemos compartir. Si bien el PDP de la UNAM y el RGEP indican que hay que iniciar a los estudiantes en la investigación, nos encontramos con que al ingresar a la maestría en pedagogía y durante su proceso de formación enfrentan, entre otros, los siguientes problemas:

- Las experiencias que han tenido en investigación han sido desde la perspectiva positivista, o bien han elaborado trabajos conceptuales sin referente empírico.
- Los estudiantes de la licenciatura en pedagogía que ingresan a la maestría tienen como objetivo profesionalizarse para ser mejores docentes.
- Con las nuevas modalidades de titulación, se están incorporando estudiantes que se titulan por promedio y no tienen experiencia en la elaboración de una tesis.
- Carecen de conocimientos previos en lo que respecta a las prácticas de investigación.
- Cuentan con capitales culturales limitados.
- No hay claridad en cuanto a las competencias investigativas que se requieren como son, entre otras, las de saber observar, describir e interrogar reflexivamente.

II. Preguntas de Investigación

Las preguntas que orientan este trabajo de investigación son las siguientes:

- ¿Cómo viven los estudiantes la iniciación en la investigación?
- ¿Qué problemas enfrentan y cómo los resuelven?



- ¿De qué manera las prácticas investigativas fomentadas durante la maestría impactan su desempeño profesional?
- ¿Qué prácticas innovadoras se llevan a cabo en la línea y cómo influyen en su formación?

III. Objetivos

- Documentar las experiencias investigativas que los estudiantes viven durante su proceso de formación en la maestría con la intención de generar una propuesta de intervención que mejore el proceso de iniciación en la investigación.
- Conocer las opiniones y puntos de vista de los estudiantes en formación con respecto a las competencias que es necesario desarrollar para el dominio de la investigación y por ende, la culminación de su tesis de grado.

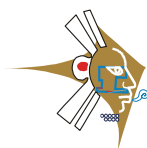
IV. Metodología

Se recupera el enfoque interpretativo con la intención de reconstruir, los sentidos de los estudiantes que se inician en la investigación, las percepciones y significados que asignan a sus prácticas cotidianas en un contexto específico. (Wittrok, 1997: 213)

Para comprender las prácticas investigativas que los estudiantes realizan de manera cotidiana, se ha procedido a observar las formas en que las organizan, los acuerdos que se toman para desarrollarlas, las rutinas, el clima del escenario, las relaciones cara a cara entre los estudiantes y entre ellos y los coordinadores de los seminarios o bien de las relaciones que se establecen entre ellos y su respectivo tutor y comité tutor.

Se pretende captar los significados de la acción; las construcciones y reconstrucciones (Berger y Luckmann: 1997) que llevan a cabo los estudiantes sobre sus respectivos avances de investigación. Al respecto se citan algunos planteamientos de Blumer en lo que se refiere al estudio de la vida e interacción de los grupos, siendo sus premisas las siguientes:

“La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. La segunda es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge, como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo; y la tercera, que los significados se



manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.”(1982: 2)

Al recuperar las premisas de Blumer se pretende sistematizar sus aportes con las preguntas que orientan la presente investigación, entonces la tarea es comprender el mundo en que los estudiantes en formación e interacción reconstruyen sus prácticas con los sentidos y significados que ellos les imprimen al vivirlas y representarlas simbólicamente.

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en dos momentos. En el primero se procedió a realizar 16 observaciones de manera cotidiana y grabaciones de las interacciones comunicativas durante los seminarios con la intención de recuperar las opiniones y sentidos que los estudiantes les impregnan a sus acciones. En el segundo se estructuró un guión de cuestionario abierto con la intención de recuperar sus opiniones y puntos de vista con respecto al problema de investigación. Ambos momentos posibilitaron identificar debilidades, necesidades y fortalezas en la iniciación a la investigación. Estos aspectos dieron cuenta del problema planteado.

También se ha trabajado en una búsqueda bibliográfica con respecto a la innovación en la formación de investigadores.

V. Hallazgos

En este rubro se pueden visualizar las acciones innovadoras que se han ido implementando en el proceso de iniciación a la investigación de los estudiantes de la línea Formación y Posgrado, asimismo, hallazgos en relación a las situaciones que influyen en su desarrollo.

La intención de iniciar a los estudiantes en la investigación es que se formen como expertos en temas específicos y que sean capaces de descubrir la solución a un problema educativo, apelando a la intervención y al trabajo interdisciplinario innovador. En este proceso:

- Los coordinadores de seminarios presuponen que los estudiantes que llegan a los estudios de posgrado cuentan con conocimientos previos, habilidades de comprensión, conceptualización, razonamiento, juicio, elaboración de entrevistas y cuestionarios, además de los conocimientos necesarios para profundizar en un área del conocimiento, lo cual no es tal.



- Ante este primer hallazgo se plantea la necesidad urgente de diagnosticar a cada estudiante que ingresa con la intención de no dar por hecho que entran con un dominio de capitales en el área disciplinar y por ende las prácticas investigativas.
- Es de destacar que los niveles de apropiación y desempeño que manifiestan los estudiantes con respecto a las prácticas investigativas es variado y tiene que ver directamente con el perfil de egreso, el compromiso laboral de los estudiantes, si son becados o no, así como las condiciones institucionales del programa.
- Los estudiantes manifiestan resistencia a cambiar sus formas de trabajo, a romper esquemas y construir de otra manera sus conocimientos, de manera que entran en crisis existencial al no comprender lo que tienen que hacer en las prácticas investigativas cotidianas.
- El conflicto durante el tránsito es variado; pues hay quien rápido asume postura en el trabajo colectivo, se esmera, averigua, encuentra su lugar en el grupo; hay estudiantes que les cuesta más trabajo y tiempo. Cuando los estudiantes se asumen como integrantes de un grupo de trabajo colectivo se observa la disposición y gusto por participar y resolver los retos que implican las diferentes tareas de la investigación. Hay un punto en el proceso en que el estudiante asume un compromiso consigo mismo, con el tutor, con la línea, el campo, la maestría y la Universidad.
- El trabajo colectivo posibilita que los estudiantes, al lado de los coordinadores de seminario, crezcan de manera significativa y replanteen sus metas académicas.
- La interacción entre estudiantes y coordinadores incide en lo estrecho y significativo de la socialidad. La adquisición de competencias sociales, la regulación de impulsos, la flexibilidad de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones a nivel individual forman parte de ella, pero también se construyen a nivel grupal y, por ende, el rendimiento académico se eleva. El trabajo en grupo desarrolla en los integrantes un sentido de cooperación, de pertenencia, que estimula el aprendizaje significativo y de habilidades prosociales de los integrantes.
- Cuando el estudiante logra la estabilidad y clarifica el rol que le toca jugar en el grupo de trabajo, se da un enamoramiento por lo que hace, con su objeto de investigación, indaga, comparte, busca, intercambia, pone a disposición de los demás sus hallazgos.



- La producción que generan los estudiantes en formación en sus respectivos proyectos de investigación no es sólo resultado del trabajo individual, sino también del colectivo, debido a la interacción que promueve la línea. El aprendizaje con los otros da cuenta de un proceso de aculturación y cuando el estudiante se incorpora a la línea de investigación conoce de manera gradual las implicaciones culturales, políticas, pedagógicas, psicológicas y sociales que esto trae consigo. Aprende en la práctica misma de la investigación entre otros aspectos: las normas de convivencia académica y personal, habilidades, estrategias y actitudes.
- Si bien varios estudiantes han indicado “es que yo no quería estar en esta línea”; a través del trabajo realizado en ella han modificado, diciendo “me gusta, no me arrepiento, es mucho trabajo, pero ha sido de mucha utilidad para mi desempeño profesional, incluso estoy de directora, se me está reconociendo laboralmente, me gusta y quiero continuar en la investigación.” Se da una resignificación profesional.
- Se rompe con la idea de que el pedagogo es sólo docente, se abre la perspectiva de la pedagogía y la investigación.
- Las maneras de abordar las prácticas investigativas en la línea de Formación y Posgrado potencializa los capitales de los estudiantes y coordinadores, la colaboración, la solidaridad, la corresponsabilidad en la construcción del conocimiento, lo cual coincide con los planteamientos de la UNESCO (1996) cuando se indica que la educación a cualquier nivel está obligada a fomentar los siguientes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- Es indispensable fomentar la independencia e iniciativa en los estudiantes para que busquen y generen sus propios abordajes para resolver los problemas que se plantean.
- La investigación como recurso de innovación permea los seminarios, pues se convierte en el eje que orienta la formación de los maestrantes. Entre sus prácticas se identifica que: los seminarios dejan de ser espacios remediales y se centran en el aprender a investigar investigando.
- Al ser la investigación el eje que articula la formación, se ponen en práctica las competencias de cada uno de los integrantes de la línea.
- Las tutorías recuperan en su dinámica el sentido transformador de la innovación, destacando el lado humano de las interacciones e intercambios cara a cara, lo cual



quiere decir que se trasciende el sentido académico, pues se hace un espacio para saber qué pasa con los estudiantes, su ambiente, sus problemas y alegrías, el conocimiento y comprensión de su complejidad. A la par, se fomenta el compromiso del maestrante con la Universidad en relación a su participación en las actividades académicas de la línea de investigación.

- La modalidad de investigación que se promueve en la línea es la interpretativa que se caracteriza por ser flexible. Se pueden recuperar los fundamentos de la teoría fundamentada que permite al investigador construir a partir de los testimonios de los actores, contrario a realizar marcos teóricos que posteriormente carecen de sentido en relación al objeto de investigación. Esta es una tarea ardua, compleja, pero que logra cautivar a los estudiantes en formación.
- Otra de las prácticas innovadoras es la de planear con los estudiantes el programa para trabajar durante el semestre. Esta tarea es colectiva y se recuperan los intereses de cada uno y sus investigaciones. Se revisa de manera constante el proceso de producción tanto individual como grupal, por ejemplo, al hacer un guión de entrevista se discute entre todos, se generan ejes que orienten el guión, se enriquece para concluir la versión y se ensaya la aplicación entre los integrantes.
- En los Coloquios y Comité tutor, además de los responsables de la línea, participan lectores externos, egresados o estudiantes en turno. Su aportación se basa en la lectura previa, análisis y realización de comentarios y sugerencias sobre los trabajos en que los alumnos literalmente se exponen, lo que genera un ambiente de tolerancia, respeto y apertura. La frecuencia con la que se llevan a cabo, contribuye a la formación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias. Se toman en cuenta los compromisos y metas de cada estudiante para su evaluación cualitativa y se promueve la autoevaluación.
- En lo que se refiere a los avances de investigación estos resultan primordiales. La investigación en la línea Formación y Posgrado se convierte en un recurso o herramienta para generar diagnósticos y propuestas innovadoras de formación a partir de la indagación realizada en los diferentes niveles educativos tales como: posgrado, licenciatura o educación básica, donde la investigación se recupera para innovar en la práctica, en los contextos concretos en que se elabora.



VI. Referentes Teóricos

El propósito de este apartado es argumentar por qué la investigación es considerada un recurso de innovación en la formación de los maestrantes de pedagogía.

La formación humana, como refiere Moreno Bayardo es una “...dinámica del desarrollo personal... interiorizando, dando sentido a sus experiencias de vida e incorporando sus aprendizajes para desarrollar plenamente todas sus potencialidades” (2006: 11). En este sentido, el proceso de formación como refiere Moreno, no se da en soledad, el aprendizaje del investigador se encuentra mediado por un sinnúmero de aspectos, entre otros, la interacción social, el objeto de investigación y los docentes formadores que participan en su progreso, pero será el individuo quien a través de sus experiencias, sus cuestionamientos, sus metas, su discernimiento y toma de decisiones quien incorpore, dé forma y construya su propio proceso de formación. Sin embargo, la formación no se puede concebir aislada de la investigación, debido a que se deriva de las actividades que en ésta se realizan.

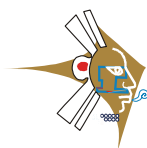
Para efectos del presente escrito recuperamos lo planteado por Sánchez Puentes con respecto a la investigación puntualizando que:

“Investigar es una actividad compleja y laboriosa. Su complejidad resulta del objeto mismo de la enseñanza; investigar es un saber práctico, es un saber-hacer algo, es decir, generar conocimientos nuevos en un campo científico particular. Pues bien la producción científica es un quehacer integrado por numerosas y diversas operaciones orientadas a un propósito común. Por ello, la enseñanza de estas operaciones requiere tanto el conocimiento del especialista como el trabajo de relojero para articular la diversidad con la particularidad de las tareas” (1995: 27).

El autor retrata fielmente lo que es la tarea de investigar. La investigación no es una labor que se realiza en horarios fijos o fines de semana, es un quehacer complejo que demanda la atención, el tiempo, el gusto, el compromiso, el enamoramiento por parte de aquél que la realiza de manera cotidiana. Las operaciones de la investigación requieren que los estudiantes se habiliten, ensayen, cometan errores, corrijan, aprendan a hacer el instrumental para entrar al campo y conocerlo, captarlo, dibujarlo, recrearlo y dar cuenta de los actores en él lo más fielmente posible.

Agrega Sánchez Puentes sobre la investigación:

“...hay tiempos de germinación y de maduración, hay momentos de titubeos, de desconciertos, de estancamiento y de retroceso; hay periodos en que se avanza y se progresa a pasos agigantados; hay intervalos, de bloqueo y hay horas e



incluso días en que se está a la espera. Hay intervalos, el tiempo de la creación científica no es el tiempo cronológico, con medida monótona, igual y homogénea, sino un tiempo diferenciado que se caracteriza de manera distinta, y en cuanto tiempo humano. Así hay tiempos de alta tensión en que se adelanta y rinde, y tiempos flojos en que se rumia y se avanza poco; hay tiempos muertos en los que el equipo de investigación queda con la sensación de no saber qué hacer ni de tener idea en dónde está, y tiempos perdidos, después de haber abandonado un callejón sin salida o de encontrarse en ruta tras haber equivocado el camino” (1995: 82)

Los estudiantes entran a la línea en donde se pretende iniciarlos en la investigación y creen que es algo que se puede hacer programando actividades y asignando un tiempo determinado, mientras que la realidad nos indica que el tránsito en el proceso es impredecible, se avanza y se suele pensar que el final está próximo, cuando se cree eso, justamente vamos en retroceso; esto quiere decir que la construcción de conocimiento no es lineal y a veces es necesario esperar, releer, permitir que las cosas se enfríen tanto el trabajo empírico, como nuestras inquietudes, para que cuando eso ocurra reiniciemos con más fuerza y claridad lo que estamos haciendo.

Destaca Sánchez Puentes “...al enseñar a investigar se enseña un saber práctico, es decir, se transmite un oficio.” (1995: 91). La formación en investigación está asociada no sólo con saberes teóricos, sino también con el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias entendidas como saberes prácticos.

En este mismo sentido, Rivera indica que las competencias se refieren “al dominio de una práctica, sustentado por el desarrollo de alguna o algunas habilidades” (2010: 25) subraya que es necesario desarrollar competencias para la investigación (Rivera 2010:21) las cuales se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Cualidades personales del investigador (trabajo en equipo, respeto, responsabilidad, honestidad, autocontrol, curiosidad, creatividad)
- Habilidades cognitivas (observación, análisis, síntesis, sistematización, evaluación, solución de problemas, toma de decisiones)
- Dominio de herramientas computacionales (manejo de procesador de textos, presentador de diapositivas, internet)
- Comunicación oral y escrita básica (comprensión de lectura en español, ortografía, redacción, interpretación de gráficos)
- Comunicación oral y escrita especializada (lectura, redacción y expresión oral en inglés)



- Dominio técnico básico (búsqueda de información, elaboración de fichas de resumen)
- Dominio técnico especializado: del marco teórico a las referencias (Manejo de información, comparación de planteamientos entre autores, metodología, resultados, referencias)
- Dominio técnico especializado: experiencia en investigación (participación en investigación cuantitativa y cualitativa, en congresos, diseño de investigación)

Para investigar, Sánchez Puentes afirma que deben quedar claras varias cosas:

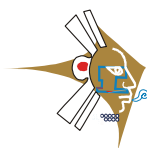
- 1) “Enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas.
- 2) Hoy se habla de “transferencia de tecnología”: se transmite el *Know how*. Quien aprende a investigar no es un maquilador de la investigación, un operario o un peón del quehacer científico, sino alguien que aprendió a añadir valor de cambio y plusvalía a su trabajo intelectual y a sus obras.
- 3) A quien se inicia en la investigación hay que enseñarle a disponer el plan de sus actividades, crear e inventar métodos y técnicas de investigación; organizar la estrategia en el proceso de generación del conocimiento científico o de la producción de los hechos tecnológicos, y ubicarse en un diseño general político.” (1995: 91)

En este sentido, al iniciar al estudiante en la investigación se pretende que vaya teniendo claro que es un quehacer con múltiples saberes prácticos, de ahí la importancia de que desde el primer semestre el estudiante vaya al campo a documentar lo que ocurre en el escenario en el que interactúan los actores de su investigación. Se quiere que el estudiante aprenda a hacer trabajo de campo en el espacio mismo, no que pase un semestre o dos diseñando los instrumentos para obtener la información empírica.

Interesa que los estudiantes generen sus propias formas de obtener la información empírica, que construyan sus observables en la interacción misma con los actores estudiados.

En este sentido también coincidimos con Schön cuando señala que es necesario *aprender haciendo y agrega:*

“Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que –volviendo a la terminología de Dewey– los inician en las tradiciones de la práctica: «las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una “tradición”, y la iniciación



en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices” (Schön, 1987: 29).

Una de las cualidades de la metodología de trabajo en la línea es precisamente conformar un grupo diferenciado en donde interactúen estudiantes de primero, tercer o cuarto semestre e incluso de doctorado, con la clara intención de generar experiencias de construcción e intercambio colectivo entre estudiantes avanzados y aquellos que se inician en el proceso. Esta medida ha arrojado logros significativos pues los lazos comunicativos se hacen más estrechos, se apoyan en la construcción de sus respectivos problemas de investigación, e intercambian información entre otras cosas.

Parafraseando a De la Torre (1994), la innovación es una propuesta con un plan y su desarrollo, que tiene como objetivo cambiar y mejorar algunos aspectos concretos de los procesos y prácticas educativas o bien del nivel macro refiriéndose al sistema educativo. La innovación hace referencia a una acción planificada que implica la generación de cambios no evolutivos o casuales, sino más bien de cambios planificados y desarrollados con una finalidad clara y proactiva.

Desde esta perspectiva la innovación implica estimular el pensamiento y buscar soluciones creativas a los problemas que se presentan, en este caso en las prácticas investigativas de los estudiantes de la maestría en pedagogía.

Para innovar ha sido necesario comprender lo que ocurre con los estudiantes en el desempeño de los procesos y prácticas de iniciación a la investigación, la idea es generar una propuesta de intervención que posibilite mejorar las prácticas investigativas, con la idea de que sean más asertivas y productivas en los avances de investigación.

La innovación más que una receta a seguir o paliativo, es vista como un proceso que requiere la conjunción de los hechos conflictivos, de las personas que se encuentran implicadas, así como las condiciones institucionales del escenario estudiado. La innovación demanda que se transformen las prácticas, en los ámbitos con conflicto; los hábitos y las actitudes de los actores implicados, la asertividad de las acciones, la dinámica y clima institucional, así como los materiales de trabajo de ser el caso. En este orden de ideas la innovación tendría que generar cambios de trascendencia y por ende la solución a los problemas presentados.

En lo expuesto, la investigación es considerada como un recurso de innovación, porque:

- Se convierte en el eje de la formación y producción colectiva.
- El estudiante siente la necesidad de apropiarse de los saberes investigativos para avanzar de manera significativa en su investigación, que presenta al comité tutor,



avances que le permiten ser evaluado y participar de manera asertiva en el coloquio semestral.

- En la línea se trabaja considerando las competencias del investigador las cuales fortalecen su desempeño profesional.
- Los maestrantes innovan a partir de la investigación porque desarrollan la creatividad necesaria para plantear nuevas metodologías, formas de sistematizar sus datos y de presentarlos haciendo uso de las tecnologías de la información.
- La investigación es el punto de partida para generar propuestas de intervención fundamentadas, concretas, novedosas, con el fin de mejorar la educación en diversos niveles y aportar al campo de la pedagogía.

Conclusiones

La investigación es un proceso complejo, el cual es posible desenmarañar trascendiendo las actividades de investigación en sí mismas para considerar las que aparentemente están fuera, como situaciones contextuales, saberes previos, aspecto personal entre otros. Las prácticas investigativas realizadas en la línea de Formación y Posgrado, intentan agilizar el proceso de transición de los estudiantes con la intención de que se incorporen rápidamente a los procesos de investigación.

La investigación, como fuente de formación del estudiante, es una actividad teórico – práctica que involucra actividades flexibles y tienen su impacto no sólo en la formación del maestrante como investigador, sino también en su desarrollo profesional. El papel del docente como formador es indispensable en este proceso, las prácticas realizadas requieren de un docente innovador, creativo, comprometido, abierto, que fomente y valore el aspecto social, asimismo capaz de proponer, orientar a sus estudiantes y capaz de aceptar los puntos de vista de los otros y sus propuestas.

Así como la investigación es un proceso, ésta también se encuentra en un proceso propio en relación con la innovación. Aparentemente las prácticas en investigación siempre son las mismas, los procesos metodológicos, la presentación de los resultados de la investigación en coloquios o comités, sin embargo, se requiere la modificación de paradigmas, evitar la resistencia, aprovechar la creatividad, diagnosticar los estilos de aprendizaje, en suma, realizar la transformación de las prácticas que enriquezcan los procesos de investigación, partiendo del estudiante como individuo. Brindar la libertad a los estudiantes para que ellos asuman su papel como investigadores e innoven, propongan,



tomen en sus manos la responsabilidad social que esto implica para con ellos mismos, con la universidad y con su país.

Referencias bibliográficas

- Bassedas, et.al. (1989). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona. Paidós.
- Berger y Luckmann (1997). *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu editores.
- Blumer, Herbert (1982). *El Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona. Hora S.A.
- Celis, Guillermo (1998). *Hacia una mejor formación de investigadores en México*. Revista Magistralis. Vol. 8. No. 14. Enero – junio. México.
- Coll, C. (2001). “Lenguaje, actividad y discurso en el aula”, en Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid. Dykinson.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México. UNESCO.
- Ibarrola, María De (1987). “La formación de investigadores en México” Avance y Perspectiva. No. 33. México. CINVESTAV. IPN.
- Monereo, C.; Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona. Edebe.
- Moreno Bayardo, María Gpe. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México. Universidad de Guadalajara.
- Prieto, D. (1978). *El diagnóstico en el autodiagnóstico comunitario e institucional*. Buenos Aires. Humanitas.
- Rivera, Arango, Torres, Salgado, García, Caña (2010). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México. Trillas.
- Shön, Donald A. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- UNAM (2007 – 2012 A). *Plan de Desarrollo del Posgrado*. México.



____ (2007 B). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México. UNAM.

____ (1999 C). *Programa de maestría y doctorado en Pedagogía*. México.

Wittrock, Merlin (Comp.) (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós.





Factores que influyen en los docentes al aplicar la tutoría académica en la DES de ciencias de la salud en una universidad pública

[REGRESAR](#)

*Autores**

Mtra. Micaela Olivos Rubio

Dra. Graciela Noemí Grenón Cascales

Dr. Anacleto González Castellanos

Resumen

El presente estudio plantea como objetivo general. Identificar los factores que influyen en los docentes al aplicar la tutoría académica en la DES de ciencias de la salud de una Universidad Pública. El marco referencial contendrá teorías educativas, tutoría académica en la educación superior y el modelo educativo de la universidad. Con un enfoque cuantitativo, de tipo transversal descriptivo. Los instrumentos serán el cuestionario y la escala de actitudes tipo Likert. El universo de estudio serán 150 Profesores, el tipo de muestreo será no probabilística intencional: tomando como muestra a los profesores de tres facultades, Enfermería, Medicina, Odontología siendo las facultades que integran la DES ciencias de la salud. El análisis de datos se hará a través del programa estadístico SPSS versión 15ra obtener medidas de tendencia central como media y mediana, medidas de variabilidad como rango, desviación estándar y varianza y para la prueba de hipótesis se utilizará la χ^2 y el estadístico de Mann-Whitney para grupos relacionados.

* Micaela Olivos Rubio. Universidad Autónoma del Estado de México. Maestría en Ecología en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Graciela Noemí Grenón Cascales. Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Ciencias de la Educación en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. México.

Anacleto González Castellanos. Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor en Ciencias de la Educación en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. México.

Palabras clave: Factores, Tutoría académica, Profesores.

Abstract

The present study has as the general objective, to identify the factors that influence the efficiency of the academic tutoring in the area of superior studies in health sciences of a Pública. The referential frame will contain the following content: The legal aspect in education, educative theories, academic tutoring in superior education and the educative model of the university. The study has an non. With a quantitative approach, cross-sectional descriptive. The instruments will be the questionnaire and the scale of attitudes Likert type. The universe they will be 150 Teachers, the sampling probability is not intentional, taking as a sample of teachers from three schools, Nursing, Medicine, Dentistry being the element constituting the health sciences DES. The data analysis was done through the SPSS version 15 for measures of central tendency like mean and median measures of variability such as range, standard deviation and variance and to test hypotheses and use the x2 statistic Mann -Whitney test for related groups.

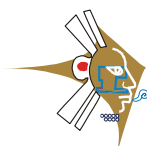
Key words: Factors, academic tutoring, Professors.

Introducción

La educación superior en México enfrenta varios desafíos, uno de ellos es transformarse a efecto de ser parte de la sociedad mundial del conocimiento y la información; dicha transformación tendrá que contar con un eje basado en una visión innovadora y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes. Tal paradigma incluirá, entre otros elementos, la educación a lo largo de la vida, el aprendizaje autodirigido, la formación integral con una visión humanista y la responsabilidad ante el desarrollo sustentable.

Otro de los desafíos es enfrentar la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Las dos primeras condicionan a la tercera y todas ellas generan como resultado un bajo aprovechamiento tanto de los recursos como de los esfuerzos.

En pocas palabras, la educación superior requiere cumplir sus funciones con calidad, entendiendo ésta como la generación de espacios adecuados para llevar a cabo una relación pedagógica rica; y desde los ángulos del profesor y del estudiante, estableciendo un tipo de vínculo que canalice lo mejor de sus energías, capacidades e intenciones. Existen, así, dos condiciones para alcanzar la calidad educativa: aprovechar adecuadamente los recursos humanos y aportar mayor esfuerzo a las tareas educativas. Dicho esfuerzo debe



derivar del convencimiento personal, del compromiso de cada uno de los miembros de la institución educativa, especialmente de los alumnos y de los profesores.(Barrón :2002).

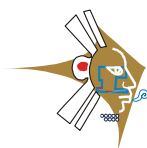
En este contexto, la atención personalizada del estudiante adquiere una dimensión singular. Conceptualizar al alumno como el actor principal del proceso educativo, propicia su independencia, el logro de los objetivos propuestos, su adaptación y ajuste al ambiente escolar y favorece la adquisición de habilidades de estudio y trabajo autónomo. Como consecuencia lógica, es posible esperar también una reducción en los índices de deserción y rezago, así como un incremento en el aprovechamiento y la retención en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por otra parte, al incorporar la figura de *tutor* en el desarrollo académico de los alumnos, el papel del profesor adquiere un nuevo sentido, ofreciéndole la oportunidad de incidir de manera más importante en la formación profesional y humana de sus alumnos. La revisión de algunos de los principales retos que caracterizan al medio en el cual las instituciones de educación superior operan y compiten en el naciente siglo XXI, así como el examen de algunas de sus implicaciones para la Universidad, lo cual permitirá contextualizar la propuesta del Programa Institucional de Tutorías. (Bustillos :2004).

Para el presente estudio se plantea como objetivo general, Identificar los factores que influyen en la eficiencia de la tutoría académica de la dependencia de estudios superiores en ciencias de la salud de la Universidad autónoma del estado de México para fundamentar el estudio, en el marco teórico se tienen contemplados los siguientes apartados: el proceso de aprendizaje, las teorías educativas, Teorías educativas La tutoría académica en la educación superior La tutoría académica desde el enfoque del constructivismo contexto de la Universidad autónoma del estado de México y el Programa institucional de innovación curricular de la UAEMéx. (Universidad Autónoma del Estado de México: 2002).

Planteamiento del problema

El Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma del Estado de México concibe la tutoría como una estrategia centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en una relación de *acompañamiento* del tutor hacia el estudiante. Se espera que esta actividad estimule el desarrollo de las capacidades del estudiante y enriquezca su práctica educativa, permitiéndole detectar y aprovechar sus potencialidades, desarrollando su



capacidad crítica e innovadora, mejorando su desempeño escolar y apoyando su vida cotidiana.

El programa también establece una clara distinción entre la asesoría académica y la tutoría. La primera consiste en "consultas que brinda un profesor (asesor), fuera de lo que se considera su tiempo docente para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos que domina, ya sea a un alumno o a un grupo de alumnos" (ANUIES, 2001). Por su parte, la tutoría es el "método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares"

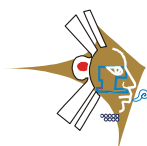
Actualmente una de las críticas que enfrenta la educación superior en México es su baja eficiencia terminal resultado de problemas de deserción, reprobación y de baja titulación: en promedio, de 100 alumnos que se incorporan a la licenciatura, entre 50 y 60 concluyen sus estudios y sólo 20 obtienen su título en los dos años siguientes al egreso (ANUIES, 2000).

Si bien se reconoce que esta problemática obedece a una baja calidad de los servicios educativos, a deficientes condiciones de gestión y condiciones personales adversas de los estudiantes, se señalan (en la propuesta de tutorías de ANUIES), como factores íntimamente relacionados con el fracaso escolar a la desorganización, el retraimiento social y las conductas disruptivas de los estudiantes. Tinto (1992) ofrece un tratamiento más amplio de esta temática.

La tutoría académica surge como una alternativa para tratar y prevenir estos problemas al facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar y mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, aumentando la probabilidad del éxito en sus estudios.

Por esta razón se ha propuesto, como una estrategia, el establecimiento de programas institucionales de tutoría académica en las instituciones de educación superior, para abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal (ANUIES; 2000:7).

Sin embargo los resultados de la implantación de tutorías pueden verse influidos por la forma en que es conceptuada por profesores y alumnos, pues si bien las tutorías se han definido desde la perspectiva de expertos, no necesariamente se comparte su significado por los actores. Por ejemplo si un estudiante la considera una actividad dirigida a alumnos con riesgo de fracaso escolar, sujetarse a ella puede ser visto como algo negativo.



Quizá si el docente la considera como una carga adicional a sus tareas y sin corresponder a sus funciones, se mostrará escéptico en cuanto a su utilidad. Así, es dable pensar que dependiendo del significado asignado por profesores y alumnos a las tutorías será su compromiso e involucramiento con las mismas y, en consecuencia, la probabilidad de éxito de la propuesta institucional de tutoría académica.

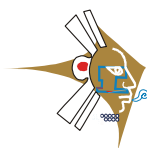
Justificación

Recientemente, la ANUIES hizo pública su propuesta de Educación Superior para el Siglo XXI, donde se exponen algunos de los retos que las universidades mexicanas tienen que enfrentar para desarrollar los perfiles profesionales demandados por la sociedad actual. Entre estos se encuentran:

- Convertir a la Universidad en puerta de acceso a la sociedad del conocimiento
- Atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento (como resultado de la dinámica demográfica del país y la expansión de la matrícula de educación superior)
- Ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación humanística y cultural, con una sólida capacitación técnica y científica.

A fin de satisfacer estas demandas, la ANUIES propone una serie de programas ha impulsarse en cada una de las instituciones que la conforman, que van desde la consolidación de los cuerpos académicos; el impulso y desarrollo de la innovación educativa; la vinculación interinstitucional; la construcción de un nuevo perfil en la práctica de la gestión; la planeación y evaluación institucional; y en forma especial, el desarrollo integral de los alumnos, donde destaca la institucionalización de las actividades de tutoría.

Al respecto la tutoría se define como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (ANUIES, 2000: 4).



En este sentido, uno de los principales retos del programa es lograr que una proporción elevada de alumnos alcance niveles de desempeño académico favorables y culminen satisfactoriamente sus estudios en los plazos previstos. El programa debe enmarcarse en un nuevo enfoque educativo flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y atento al desarrollo humano integral, a la formación en valores y a la disciplina intelectual de los estudiantes.

Para cumplir con dichos fines, es necesario desarrollar nuevos enfoques de lo educativo, que permitan formar al estudiante de una manera integral, dotándolo de las herramientas necesarias que le permitan adaptarse continuamente a las cambiantes demandas del medio donde llevará a cabo su práctica profesional.

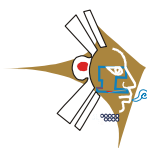
La ANUIES actualmente cuenta con referentes de la problemática educativa. Con respecto a la eficiencia Terminal en el nivel superior a la deserción de un total de 89,229 estudiantes que se habían inscrito en carreras de nivel Terminal Medio y Licenciatura, habían abandonado estudios 39,139, los cuales incluyen tanto a los que abandonaron estudios sin notificación hasta los que causaron baja oficialmente, lo cual representa un índice de deserción global de 43.86%.

Con relación al tiempo transcurrido en la institución hasta cuando desertan, aproximadamente el 50 % lo hace durante el primer año de estudios, el 25 % durante el segundo, el 11 % en el tercero y el 14% en el transcurso de los siguientes semestres.

En los primeros años la causa principal aparente de deserción es el bajo rendimiento académico (calificaciones reprobatorias). La principal causa de baja de los alumnos que desertan después del tercer año es la aplicación del Reglamento Escolar en lo referente al número máximo de materias reprobadas permitidas, aún cuando presenten promedio aprobatorio.

Aprovechamiento escolar de los estudiantes

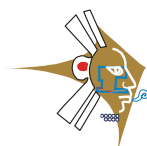
De acuerdo con la información presentada en los Balances Académicos, elaborados semestralmente por la Secretaría General Académica, los índices de aprobación han mejorado en los últimos años. En el periodo 1994-2 el porcentaje de calificaciones aprobatorias era de 82%, mientras que en 1998-2 este porcentaje se incrementó al 83.66%.



Por otra parte, el promedio de calificaciones también muestra incremento, ya que en el período 1993-2 el promedio era de 68.4, mientras que en 1999-2 se alcanzó un promedio de 79.2. Asimismo se incrementaron los porcentajes de calificaciones mayores que 80, pues en 1993-2 dicho porcentaje era de 35%, mientras que en 1999-2 se elevó al 48.25. Respecto al aprovechamiento escolar de los estudiantes en el ciclo 2000-2 se observa que, de los reinscritos, el 57.69% tienen aprobadas la totalidad de las materias que han cursado (estudiantes regulares), por lo que el restante 42.31% tiene reprobada al menos una materia (estudiantes irregulares). Existe un desfase en el tiempo que le toma al estudiante concluir su carrera con relación a lo que se contempla en los planes de estudio. En los últimos años este indicador se ha comportado de la siguiente forma: en 1990 el 47.02% de los estudiantes que egresaban concluían su carrera en nueve semestres. Estos porcentajes se incrementaron hasta 1995, alcanzando hasta el 50.12% de los egresados. Sin embargo, cifras de 1998 muestran que únicamente el 42% de los egresados concluyeron la carrera en 9 semestres. De los estudiantes inscritos en el período 99-2, el 14.15% eran estudiantes rezagados, es decir, que ya deberían haber concluido la carrera de acuerdo al período que realizaron su primera inscripción.

Resulta pertinente y urgente ofrecer programas innovadores que posibiliten al estudiante concluir adecuadamente su formación universitaria, no únicamente promoviendo cambios en las formas de entender e implementar los programas académicos, sino, sobre todo, promoviendo cambios en las formas de ver y entender al protagonista de la vida universitaria. Es necesario que el estudiante recupere su importancia e implementar programas encaminados a apoyar los procesos educativos. Para lograrlo, es indispensable transformar radicalmente la cultura académica-administrativa de la Universidad.

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado centrado en el docente. Los nuevos discursos didáctico-pedagógicos demandan un cambio radical en la relación docente-alumno, que permita impulsar al máximo las potencialidades del estudiante. Por ello, se concibe al Programa Institucional de Tutorías como una estrategia educativa de apoyo al proceso formativo, como una acción orientada a coadyuvar en el logro académico de los estudiantes. Se persigue la formación integral individual, constituyendo el alumno el centro del proceso. Se pretende que, de acuerdo con su interés y disposición de tiempo, el alumno reciba la orientación de un tutor a lo largo de su formación profesional. La práctica de esta actividad, permitirá tener un conocimiento más profundo y continuo de la problemática estudiantil, a fin de que la institución lleve a cabo acciones oportunas para resolverla e impulsar el desarrollo personal de sus estudiantes.



Siendo la misión primordial de dicha tutoría es proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos.

Si bien es cierto la Universidad del Estado de México siempre ha tenido como finalidad el resolver la problemática que se genera en la institución en cuanto a los aspectos señalados anteriormente, es indudable que las estrategias aplicadas no han resuelto satisfactoriamente todos los problemas. De ahí la importancia del Programa Institucional de Tutorías, dado que las estrategias planteadas conciben el seguimiento individualizado de los estudiantes de la Universidad como un recurso que permitirá abatir los índices negativos de eficiencia de los programas y elevar, tanto institucional como individualmente, los indicadores positivos.

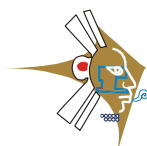
Objetivos:

General

Identificar los factores que influyen en los docentes al aplicar la tutoría académica en la DES de ciencias de la salud en una Universidad Pública.

Específicos

1. Identificar el nivel de conocimientos de los docentes con respecto a la tutoría académica como un factor de eficiencia en su aplicación.
2. Identificar la actitud de los docentes como un factor de eficiencia en la implementación de la tutoría académica.
3. Correlacionar los niveles de conocimiento y actitudes de los docentes con respecto a la tutoría académica.



Metodología

Tipo de investigación

El enfoque de la investigación será de tipo cuantitativo debido a que se pretende intencionalmente medir con precisión las variables de estudio a través de datos cuantificables y técnicas estadísticas.

Será de tipo Transversal porque se pretende obtener los resultados al aplicar la entrevista el cuestionario y la escala tipo likert en un tiempo determinado.

Unidad de análisis

150 Profesores de la dependencia de estudios superiores del área de ciencias de la salud.

Técnicas e instrumentos para captar la información

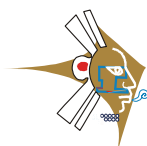
Las técnicas de recolección de información serán la encuesta a través de un cuestionario y una escala actitudinal tipo likert.

Procedimiento de la investigación

Fase teórica: En esta se realizará la búsqueda de información relacionada con de principales artículos y estudios sobre tutoría académica de autores e instituciones reconocidas como la: ANUIES UNAM, UDG, Joaquín Gairín, Arias Galicia Fernando, Mercado Salgado Patricia, González Bernal Edith, entre otros, la búsqueda se hará también en bases de datos especializadas como Proquest, Redalyc, Scielo.

Fase empírica o de campo

El cuestionario y la escala de likert se pilotearan aplicando a 30 profesores tutores de otra facultad con lo cual se buscara su confiabilidad obteniendo el alfa de crombach para su confiabilidad y con esto si es necesario replantear la estructura de los instrumentos.



Fase analítica

En este contexto para la elaboración, análisis e interpretación de datos en el paradigma cuantitativo estaremos realizando la codificación del cuestionario y de la escala actitudinal para posteriormente diseñar una base de datos mediante el uso del software SPSS versión 15 en español para obtener la estadística descriptiva a través de Medidas de tendencia centra e inferencial (medidas de correlación) las variables se expresan como proporciones con su respectivo intervalo de confianza al 95%. Para explorar la asociación entre las variables dicotómicas se utilizaron tablas de contingencia para el cálculo de χ^2 . De igual forma se utilizara el estadístico de Mann-Whitney para grupos relacionados, todo ello para aportar elementos e información que desde la perspectiva cuantitativa nos permita abordar el problema de investigación, hacer un análisis de contenido, así como describir el comportamiento y correlación de las variable.

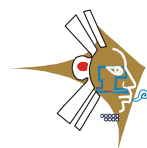
Aspectos éticos del estudio

El Artículo 13 del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación de Servicios de Salud, propone que en toda investigación en la que los seres humanos sean sujetos de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar. Además en la Fracción V del Artículo 14 del mismo reglamento, refiere que se contará con el consentimiento informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal. En este caso se obtendrá el consentimiento de quienes integren el grupo de estudio y grupo control.

Es importante señalar que al realizar la presente investigación no se pone en riesgo la integridad de los individuos, teniendo en cuenta los principios de beneficencia, no-maleficencia, justicia, equidad.

Referencias

- Barrón Tirado Concepción. (2002). *Universidades Privadas. Formación en Educación*. Ed. Centro de Estudio para las Universidades. México.
- Bustillos Graciela, Vargas Laura. (2004). *Técnicas Participativas para la Educación popular*. Tomo I-II. Ed. Popular. Madrid España.



- Collado Olán Jesús (2007) *Tecnologías educativas. Centro de estudios en comunicación y tecnologías educativas. Villahermosa Tabasco.*
- Delors, J. (1996). *La educación Encierra un Tesoro*. Informe de la UNESCO. Educación y cultura para el nuevo milenio. México.
- Elconstructivismo(2007)disponibleenw.educachile.cl/eduteca/todounmundo/acti/constru.htm
- Fernández Juárez, Pablo (2004) La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia Terminal. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2.
- Gáirín joaquin, Feixas Mónica (2004) La tutoría Académica en el escenario Europeo de la Educación superior .*Interuniversitaria de formación del profesorado*.001.
- Gallego R. (2004) *Didáctica constructivista: Apuntes y perspectiva* (Educare) 8 (025) Disponible en www.redalyc.com.
- González Gutiérrez Mercedes. (2002). *Programa de competencias profesionales integradas*. Ed. Centro Universitario de Ciencias de la Salud Guadalajara México.
- González Bernal, Edith(2005)La tutoría en la Universidad Colombiana :Etapas, Procesos y reflexiones. *Historia de la educación latinoamericana*, 2007.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2006). *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill, México.
- Lara García, Baudelio (2002) Una aproximación al concepto de tutoría académica en el centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en salud*.001.
- La enseñanza desde una perspectiva cognitiva (2007, marzo) disponible en www.media.mil.edu/groups/el/proyecto.html .
- Martínez Mígueles, Miguel (2004) *Ciencia y Arte en la Metodología cualitativa*. Ed. Trillas .México DF.
- Mota Flores Patricia. (2003). *Flexibilización Curricular y Educación basada en competencias* . Universidad Veracruzana. México.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2002) *Programa Institucional de Innovación Curricular*. Toluca México.





La tutoría académica en las Licenciaturas de Contaduría y Administración del Centro Universitario UAEM Amecameca (CUA), llevada a cabo a través del aprendizaje basado en problemas como estrategia, en la construcción del conocimiento

[REGRESAR](#)

*Autoras**

M. en C. Elsa Aceves García

M. en R. I. Cecilia Guerrero Quiroz

Resumen

La actividad docente en el Centro Universitario UAEM Amecameca, Estado de México, (CUA), mediante la práctica docente y tutorial, se han detectado importantes deficiencias en diversas áreas que implican el proceso de enseñanza-aprendizaje en los universitarios, tales como: comprensión lectora, análisis de información, hábitos de estudio, investigación, así como la exclusión de valores importantes que rigen al ser humano como: compromiso, responsabilidad, honestidad, cooperación, tolerancia, entre muchos otros y en consecuencia la falta de integración al trabajo colaborativo y en equipo por los estudiantes de las Licenciaturas en Contaduría y Administración del CUA. Dentro de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la falta de aplicación de habilidades cognitivas; limitando así a que el alumno controle su propio proceso de aprendizaje y el modo en que lo realiza. En tiempos modernos se han desarrollado diversas teorías sobre la estrategia para solucionar esos problemas como lo es el caso de la “Estrategia de solución de problemas”. Lo anterior responde a la observación y aplicación de estrategias que contribuyan a fortalecer el aprendizaje significativo del estudiante universitario ante los retos del contexto actual.

Palabras clave: Tutoría, Docencia, CUA.

* Universidad Autónoma del Estado de México; campus Centro Universitario UAEM Amecameca. (CUA).

Abstract

The teaching in the University Center UAEM Amecameca, State of Mexico (CUA). through teaching practice and tutorial, now have found major weaknesses in several areas involving the teaching-learning process in the university, such as reading comprehension, data analysis, study habits, research, and the exclusion of important values that govern the human being as: commitment, responsibility, honesty, cooperation, tolerance, among many others and therefore the lack of integration and team collaborative work by students of the Bachelor in Accounting and management CUA.

Among the problems that arise in the teaching-learning process is the lack of application of cognitive skills, thus limiting the student to control their own learning process and how it performs. In modern times there were several different theories about the strategy to address these problems as is the case of "problem-solving strategy."

This responds to the observation and implementation of strategies to help strengthen the significant study of college student facing the challenges of the current context.

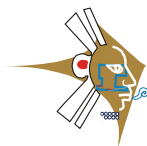
Key words: Tutoring, Teaching, CUA.

Introducción

El aprendizaje basado en problemas, es una estrategia que fortalece el desarrollo integral del universitario a través de potenciar los procesos cognitivos en el transcurso del desarrollo escolar de los estudiantes, representando una función determinante a través del docente-tutor durante su formación profesional, misma que le permitirá aplicar una serie de herramientas y procesos a nivel personal y profesional en diversos ámbitos.

El tutor y los estudiantes universitarios como integrantes de una comunidad estudiantil universitaria, son partícipes y responsables en la generación de su conocimiento, mediante la práctica de distintos modelos, entre ellos el modelo constructivista, que busca promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Así mismo la estrategia del aprendizaje basado en problemas da como resultado en el estudiante una mayor participación, integración, toma de decisiones y resolución de problemas propios de su formación académica universitaria, que refleja un sentido autónomo en la adquisición y apropiación de sus saberes.



Lo anterior responde a lo sustancial en integrar el aprendizaje basado en problemas en los procesos de enseñanza aprendizaje, concretamente en el Centro Universitario UAEM Amecameca, debido a los múltiples factores que limitan alcanzar un aprendizaje significativo, que conlleve a los universitarios a resolver problemas en el ámbito cotidiano y profesional, siendo este último una función fundamental ante las exigencias, de las competencias en el mercado laboral.

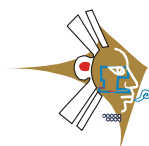
Por lo tanto se destaca la importancia y el llamado a participar en foros y congresos que permitan fortalecer la práctica docente y educativa, a través de la aportación de expertos involucrados en el área, así como del intercambio de experiencias que enriquezcan la actividad docente y humanística de los universitarios ante los retos del contexto en el que nos encontramos inmersos.

Problemática

Hoy día mediante la práctica tutorial se han detectado importantes deficiencias en diversas áreas que implican el proceso de enseñanza-aprendizaje en los universitarios, tales como: comprensión lectora, análisis de información, hábitos de estudio, investigación, así como la exclusión de valores importantes que rigen al ser humano como: compromiso, responsabilidad, honestidad, cooperación, tolerancia, entre muchos otros y en consecuencia la falta de integración al trabajo colaborativo y en equipo, por los estudiantes de las licenciaturas en Contaduría y Administración del CUA.

Dentro de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la falta de aplicación de habilidades cognitivas; limitando así a que el alumno controle su propio proceso de aprendizaje y el modo en que lo realiza. En tiempos modernos se han desarrollado diversas teorías sobre la estrategia para solucionar esos problemas como lo es el caso de la “Estrategia de solución de problemas”.

Por mencionar un ejemplo, en un curso centrado en el conocimiento de determinada disciplina, el alumno es un sujeto del grupo que solo recibe la información por medio de lecturas y de la cátedra del profesor y en algunos casos de sus compañeros mediante la exposición. Que si bien se deja de manera libre y abierta no se lograría el objetivo de la enseñanza para llegar a la construcción del conocimiento, sin embargo si se tomará este mismo ejemplo dando a conocer algunos criterios importantes que involucran el aprendizaje basado en problemas; se alcanzarían los resultados esperados y constructivos



en cada uno de los integrantes del grupo, lo cual permitiría la generación de ideas, aplicación de posibles soluciones y por lo tanto el aprendizaje o aprovechamiento del material proporcionado por el docente.

La solución de problemas en la escuela tiene al menos, dos posibilidades de instrumentación de uso; por un lado se trata de considerarlo como un contenido y por otra la utilización como estrategia docente para el logro de nuevos contenidos.

El universitario es poseedor de las herramientas, las técnicas, las habilidades, el conocimiento y los elementos para hacer frente a la problemática social, política, económica y cultural del entorno.

El tutor, tiene un papel preponderante para concientizar al universitario en su aportación intelectual, tecnológica y económica a la sociedad, utilizando sus conocimientos, investigaciones, idiosincrasia y experiencias, de tal forma contribuir a combatir los impactos nocivos y perjudiciales del entorno.

La necesidad de la tutoría y de tomar conciencia de la labor tutorial, constituye una competencia profesional indispensable e implícita de la profesión docente, para analizar dicho compromiso en términos de responsabilidad social.

Y así se reafirma el compromiso de la universidad pública para acrecentar la cultura generadora de conocimiento, promoviendo el desarrollo de la sociedad y formando jóvenes comprometidos con su entorno y su formación integral y humanística.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar

- Se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:
 - a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
 - b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.



- Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de **socialización** y de **individualización**, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.
- Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988, p. 133).

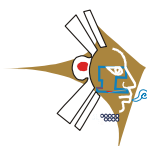
De acuerdo con (Coll, 1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1º. **El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.** Él es quien construye (o más bien reconstruye) En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza.

2º. **La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.** Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3º. **La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado.** Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.



Diversos autores han postulado a partir de distintas teorías; que es mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán:

1. el logro del aprendizaje significativo,
2. la memorización comprensiva de los contenidos escolares y
3. la funcionalidad de lo aprendido.

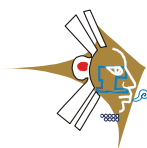
La solución de problemas como estrategia de aprendizaje ha sido tratada desde distintos enfoques pasando desde las matemáticas, física y otras ciencias naturales hasta la informática, por ser un enfoque pedagógico multimetodológico y multididáctico, encaminado a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y de formación del estudiante.

George Polya (1957) es considerado como padre de la solución de problemas y afirma: “Un gran descubrimiento resuelve un gran problema, pero en la solución de todo problema hay cierto descubrimiento”, al resolver problemas se ponen en juego todas las capacidades del aprendiz, junto con resolver una situación específica, se aprende acerca de cómo actuar para resolver situaciones nuevas o que lo desafían.

Para L.S. Vigotski aprendizaje representa un desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico que el individuo, lo concibe como un ser social cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes.

Según la postura de Ausbel, la resolución independiente de problemas, es la manera factible de probar si los estudiantes aprendieron significativamente, es así como se pudo comprobar que el uso de los problemas cualitativos es una estrategia de la física, para el logro de aprendizajes significativos según estudios realizados en la Universidad Nacional de Litoral, Facultad de Ingeniería-Química en Argentina.

El método de aprendizaje basado en problemas tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de Mac Master en Canadá, en la década de los 60s, donde se encontró que su aplicación permite al estudiante, con base en sus preconcepciones la indagación y búsqueda de información y el trabajo cooperativo en el aula, desarrollar modelos mentales que lo lleven a encontrar la solución que lo conduce a la aplicación de contenidos relevantes y que es definitivo para su éxito



Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Actualmente los cambios de la globalización ha generado un gran impacto en diversos entornos como son el avance acelerado en tecnología, el exceso de información en los medios de comunicación, la violencia, la inseguridad, etc., los seres humanos nos encontramos ante situaciones difíciles, que nos hace tomar decisiones difíciles haciendo uso de nuestras experiencias, habilidades y conocimientos; por lo que se considera hay distintas formas de enfocar y solucionar problemas, encontrándose que cada individuo trata de tomar la mejor decisión a sus criterios, es por ello que se concuerda con la idea de Warren (2003) al decir que el conflicto es parte inevitable de la vida moderna, surgiendo por infinidad de razones, entre otras:

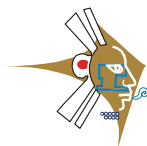
- luchas de poder
- procesos de toma de decisiones
- viejos problemas no resueltos
- la forma como las personas se hablan entre sí

En el conflicto o problemas a los que se enfrenta los individuos en su diario vivir, en sus roles que desempeñan y vida personal convergen diversos factores como: las circunstancias que lo promueven, asuntos de conducta o episodios específicos; de estos agentes, surgen las siguientes definiciones:

- “El conflicto existe debido a una incompatibilidad, verdadera o aparente, de necesidades o intereses”.
- “El conflicto implica una lucha sobre valores y propiedades del status, poder o recursos escasos, en donde el objetivo es neutralizar, dañar o eliminar rivales”.
- “El conflicto es una etapa intermedia de un espectro de lucha que se va escalando y se convierte en algo destructivo”. (Warren, Spangle, 2003,p.5)

Desde la consideración de contenidos, aprender a resolver significa adueñarse de instrumentos que permitan:

1. Lograr el análisis de los elementos intervinientes.



2. Crear o descubrir modelos aptos para comportamientos y cuestiones posteriores semejantes.
3. Compartir soluciones, validar resultados y saber replantearse la situación.

La solución de problemas como estrategia didáctica, activa permanente en los estudiantes el desarrollo de capacidades cognoscitivas como el análisis, la síntesis y la aplicación al igual que una mayor participación del estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje; aspectos que favorecen la construcción del conocimiento por parte del estudiante permitiéndole fácilmente resolver problemas tanto en la teoría como en la práctica; preparándolo así para el desempeño profesional donde diariamente se enfrentan con problemas que se deben resolver acertadamente.

Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz y al regresar de la escuela en muchos casos, presentan dificultad para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan, de igual forma se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera colaborativa donde el desempeño laboral implica una serie de competencias con base en conocimientos y calidad de su trabajo profesional que les permita abrir frontera en la aplicación de sus conocimientos.

Ante lo anterior, que aun es vigente en buena medida, surgió el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en este modelo es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento.

El ABP se sustenta en diversas corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructiva, de acuerdo con esta postura el ABP se siguen tres principios básicos:

- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Matthew Lipman (1991) menciona: “Cuando los estudiantes no tienen la sensación de que falta algo o de que la información es incompleta, no tienen ninguna necesidad de ir



más allá de los datos que se les brindan. En este contraste, lo parcial. Lo fragmentario y lo problemático nos impulsa a completarlo, a resolverlo”. Se sugiere a los alumnos tratar los problemas planteados según los siguientes pasos:

- Identificar lo que saben y lo que necesitan saber.
- Generar varias soluciones posibles y determinar cual es la más conveniente.
- Reformular el problema a fin de profundizar la investigación.
- Utilizar todo material disponible y de fácil acceso.
- Exponer la solución en una representación que permite evaluarlos.

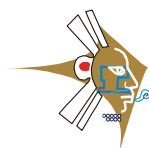
El ABP es una experiencia pedagógica práctica que se expresa como una estrategia de enseñanza que incluye tres características principales:

- Compromete activamente a los estudiantes
- Organiza el currículo alrededor de problemas holísticos
- Crea un ambiente de aprendizaje que permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Objetivos del ABP

Busca un desarrollo integral en los alumnos y conjuga la adquisición de conocimientos propios de la especialidad de estudios, además de habilidades, actitudes y valores.

- Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimientos relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimientos integrada y flexible.
- Monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuado al nivel de desarrollo de los alumnos.



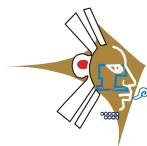
- Orientar la falta de conocimientos y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común.

Características del ABP

1. Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
2. El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
3. El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
4. Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
5. Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
6. El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Esquemas de instrucción del ABP **La investigación dirigida por el (los) docentes de un curso:**

- Los docentes conducen la investigación, proporcionan bibliografía o señalan dónde encontrarla, y desarrollan actividades que les permitan garantizar que los alumnos están adquiriendo los conocimientos necesarios.
- La investigación, dirigida por el docente y los alumnos.
- La labor es compartida, el docente controla el avance de la investigación, la bibliografía es buscada por los estudiantes.
- En esta modalidad los estudiantes y profesores analizan hasta que punto seguirán investigando.



La investigación dirigida por los alumnos

En esta modalidad, frente a la situación problemática presentada, los alumnos realizan una búsqueda de información pertinente, para después analizar y relacionar esta información con lo que ya saben y luego generar las preguntas correspondientes.

Durante una década de experiencia en la práctica docente, en el Centro Universitario UAEM Amecameca, se han desempeñado actividades sustentadas con trabajo colaborativo con estudiantes universitarios, reflejando experiencias que han permitido observar diversos fenómenos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se destaca una formación tradicional a la que están acostumbrados a trabajar los estudiantes y docentes, dando como resultado una participación mínima al momento de aportar ideas concretas relacionadas a tema específicos, rechazo a la investigación formal, elaboración de trabajo escrito, discusión de temas en general. Situaciones que limitan la aplicación eficiente de un modelo enfocado a un aprendizaje significativo y colaborativo.

En el ciclo que está por concluir recientemente 2010-2011, se incorporaron diversas acciones complementarias al plan curricular con el objetivo de fortalecer su formación profesional, que consistieron en desarrollar actividades académicas, deportivas, debates, foros, concursos de habilidades comunicativas, exposiciones con diversas temáticas, que retroalimentaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando al estudiante a un espacio de análisis, reflexión y participación integral en diversas áreas del conocimiento como parte de su formación integral. Todas estas actividades se llevaron a cabo como parte de la práctica docente y como tutoras de este espacio universitario, en donde se obtuvieron los siguientes resultados:

- Una participación entusiasta por parte de los universitarios
- Trabajo colaborativo
- Trabajo en equipo
- Generación de ideas
- Solución de problemas en las diversas situaciones acontecidas en cada una de las actividades
- Reconocimiento institucional, a los participantes de cada actividad
- Aplicación de conocimientos disciplinares
- Aplicación de la experiencia personal y profesional de su propia formación
- Toma de decisiones



- Aplicación y desarrollo del pensamiento creativo
- Uso de la palabra oral y escrita
- Comunicación a nivel institucional
- Interrelación con la comunidad universitaria
- Planeación de actividades

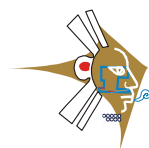
Todo lo anterior refleja actitudes de cambios de conducta significativos para su formación profesional universitaria, con inquietudes e intereses por continuar participando en los proyectos propuestos, así como la iniciativa de aportar ideas para la generación de diversas actividades propias del ámbito estudiantil, contribuyendo a un aprovechamiento académico significativo como resultado de esta práctica docente.

Considerando los resultados satisfactorios mencionados anteriormente en la labor docente, que bien han contribuido a propiciar una mejora continua en el proceso educativo, y haciendo un comparativo con el desempeño anterior de los estudiantes, donde se percibían situaciones en el trabajo de aula los estudiantes generalmente son desordenados para resolver un problema, omiten partes importantes, eligen una estrategia y se quedan con ella hasta llegar a alguna solución y no son conscientes de sus errores. También se encontró que hay estudiantes que no manifiestan disposición para el trabajo en equipo y colaborativo, así como carecer de ideas de cómo comenzar a desarrollar o planear diversas actividades como parte de su formación y abordar el problema desde distintos enfoques y con diversas soluciones que vienen a generar limitantes significativas en el aprendizaje de los universitarios.

Es relevante mencionar que el docente se percata de los adelantos cognitivos del alumno cuando este es capaz de exponer y fundamentar la solución o soluciones a las que llega sin ayuda del profesor, sino como resultado de su propio esfuerzo.

Esta práctica docente pretende desplazar la formación tradicional, donde los conocimientos son vertidos desde alguien que dispone de ellos en cantidad hacia alguien que no los tiene, práctica que no ha podido ser erradicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje del nivel superior, ya que los mismos docentes son producto de la educación tradicional aplicada en toda su vida escolar.

En el modelo tradicional el estudiante o aprendiz es pasivo, simplemente “abre” su cabeza para recibir conocimiento. Ahora se sabe que este paradigma no funciona del todo. El conocimiento es algo que se construye sobre la base del conocimiento previo. Y se sabe



también que sigue un modelo de red en cuya conformación cada individuo participa activamente en estrecho contacto con la realidad o el mundo exterior.

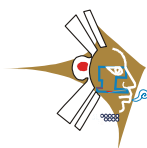
Aprender a partir de problemas significa hacerlo a partir de la realidad y estimular al estudiante a que construya su propio conocimiento en continuo contacto con el contexto. Todo ello es difícil de evaluar, pero se tiene la certeza que aprender en base a problemas conlleva a la creación de un profesional más capaz de establecer relaciones entre lo que le ocurre y su realidad, mejor orientado para entender su perfil competitivo para resolver problemas de otros.

Aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proporciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Propuestas

Una vez analizado el proceso educativo desde distintas percepciones y experiencias, se considera necesario que para la aplicación de la Estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas en el nivel superior, concretamente en las licenciaturas de Administración y Contaduría de los estudiantes universitarios del CUA se presentan los siguientes planteamientos:

- Conocer el aprendizaje basado en problemas.
- Llevar a cabo estrategias de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de habilidades cognitivas (percepción, análisis, síntesis, observación, analogías).
- Promover el trabajo en equipo
- Fomentar el trabajo colaborativo
- Basar el aprendizaje en la resolución de problemas
- Toma de decisiones ante problemas específicos de sus disciplinas.
- Involucrar al alumno en actividades que contribuyen a su formación integral.
- Docentes y alumnos, involucrarse en el ámbito laboral, durante la formación profesional de los universitarios.
- Implementen la estrategia debidamente fundamentada en la realidad basada en el contexto laboral.



- Durante la formación profesional los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos disciplinarios, para llegar a un aprendizaje significativo y útil en la vida personal y profesional.
- Involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el ejercicio de la práctica de valores, que fomenten el crecimiento humano.
- Que el docente y tutor se conviertan en guía, para acompañar al alumno en su aprendizaje.
- Diseñar instrumentos de evaluación continua, que permitan comprobar el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Crear conciencia de las bondades de la estrategia de aprendizaje basado en problemas, coordinado por docentes y tutores.
- Generar vínculos más estrechos con los tutores o padres de familia de los estudiantes para fortalecer el aprendizaje de los universitarios.
- Lograr que los estudiantes se apropien de la estrategia, para ponerla en práctica en cualquier momento que lo juzgue pertinente.

Bibliografía

- Bruner, J. Investigaciones sobre desarrollo cognoscitivo. Pablo del Rio editor. España 1995.
- Díaz Barriga Arceo Frida. Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Editado por Mc Graw Hill 2006.
- Hernández Rojas Gerardo; Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA 1997.
- Aceves García Elsa, Coterá Regalado Esperanza, Herrera Zenteno Martha Laura; “La solución de Problemas como estrategia de aprendizaje en el nivel superior” Trabajo de investigación de la Universidad del Valle de México, Plantel San Ángel D. F. 2005.
- Borjas Rolón Nelly; Problemas en el aprendizaje en el aula. Tesis de Maestría de la Universidad de Santiago de Chile 1998.
- Cabañas, Ma. Guadalupe; La técnica de la modelación como un recurso para aprender a resolver problemas tesis de maestría. Universidad Autónoma de Guerrero México. 1995.





La construcción de la tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Desafíos de la relación pedagógica

[REGRESAR](#)

*Mtra. María del Rosario López Guerrero**

Resumen

Esta ponencia surge de la investigación cualitativa: *La construcción de la tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)*, en el Campus Cuauhtémoc. El objeto de estudio fue la construcción de la tutoría desde los actores, tutores, tutorados. La perspectiva teórica Weber (1999), Schutz (1993), Berger y Lukmann (1997), permitió reconocer la tutoría como una acción social, en tanto, la conducta de unos involucra a otros. Los resultados del análisis de datos muestran la diversidad de sentidos y significados, desde los cuales, los actores pautan sus acciones respecto a la tutoría. La diversidad de tiempos, regularidad, espacios, contenidos, problemas y necesidades tratados en la tutoría, así como los estilos tutoriales, que coexisten en la cultura del plantel, permiten interpretar la intersubjetividad de los actores y proyectar las necesidades de formación docente, no circunscrita a la tutoría, sino a la docencia orientada a avanzar paulatina y articuladamente en saberes teórico-conceptuales, procedimentales, sociomorales y existenciales.

Palabras clave: estilos tutoriales, tutoría diferenciada, saberes docentes.

Abstract

This opinion arises from qualitative research: *The construction of mentoring at the Autonomous University of Mexico City (UACM)*, Campus Cuauhtémoc. The object of study was the construction of mentoring from the players, mentors, tutors. The theoretical perspective Weber (1999), Schutz (1993), Berger and Lukmann (1997), helped to identify mentoring as a social action, meanwhile, involves the conduct of each other. The data analysis results show the diversity of senses and meanings, from which the actors pattern their actions regarding mentoring. Time diversity, regularity, space, content, problems and needs addressed in the tutorial,

* Doctorante del Programa de Posgrado en Pedagogía, FES Aragón UNAM, Profesora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, e-mail:chayis2001@hotmail.com

tutorials and the styles that coexist in the culture of the school, can interpret the inter-actors and project the needs of teacher training is not circumscribed to tutoring, but the gradual advance teaching oriented and articulated in theoretical and conceptual knowledge, procedural, socio-moral and existential.

Key words: styles tutorials, mentoring, differentiated teaching knowledge.

Introducción

Esta ponencia es parte de los resultados de investigación¹ del proyecto: *La tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: construcción desde los actores del plantel Cuautepec*. El objeto de estudio fue conocer cómo se construye la tutoría, desde los actores, tutores, tutorados y áreas implicadas, desde el mundo de la vida cotidiana, para comprender el significado subjetivo de la acción social, los motivos y creencias que están detrás de las acciones de los particulares, y sus marcos de referencia.

Documentar la práctica tutorial como acción social, no significa partir de cero, más bien, alude a la forma cómo los actores significan sus acciones, en la constante interrelación, entre los requerimientos de la institución educativa, la subjetividad, el sentido común, la formación, la experiencia profesional y los referentes contextuales de maestros y estudiantes que van conformando un mundo de vida particular. Asimismo, hablar de construcción significa la posibilidad de potenciar una situación histórica determinada, constituir prácticas sociales para organizar la realidad desde distintas visiones de futuro. Por tanto, esta posibilidad implica reivindicar el “productente” sobre lo “producido”, la construcción sobre lo construido, porque la realidad puede ser potenciada en varias direcciones posibles de acuerdo a las motivaciones del actor, “que se ve a sí mismo como agente creador y como controlador potencial de su propia vida al forjar su propia historia” (Zemelman, 1989:19).

En esta investigación se parte de concebir la realidad como inacabada, de la exigencia por comprenderla y la necesidad de trabajar con visiones de lo que es posible, para orientar el horizonte de posibilidad hacia la búsqueda de la justicia y la autodeterminación humana.

¹ El trabajo de campo cuenta con un registro de observación sobre aspectos cotidianos vinculados a la tutoría en el plantel, entrevistas y cartas asociativas. Los datos obtenidos se codificaron y analizaron triangulando con el proyecto educativo de la UACM, y el marco teórico de la tutoría, visto desde su sentido pedagógico.



Los resultados muestran la diversidad de sentidos y significados, desde los cuales, los actores pautan sus acciones respecto a la tutoría. La diversidad de tiempos, regularidad, espacios, contenidos, problemas y necesidades tratados en la relación tutorial, así como los estilos tutoriales, que coexisten en la cultura del plantel, permiten interpretar la intersubjetividad de los actores y proyectar las necesidades de formación docente, no circunscrita a la tutoría, sino a la docencia orientada a avanzar paulatina y articuladamente en saberes teórico-conceptuales, procedimentales, sociomorales y existenciales.

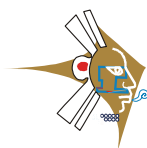
La perspectiva teórica parte de los trabajos de Weber (1999), Schutz (1993), Berger y Lukmann (1997), pues se reconoce la tutoría como una acción social, en tanto, la conducta de unos involucra a otros, en el mundo de la vida cotidiana que es ante todo, un mundo intersubjetivo, un mundo común, ¿pero cómo se comprende y organiza el mundo intersubjetivo?, en este sentido, la acción social es una acción significativa siempre y cuando entre los sujetos que interaccionan exista la interpretación.

En este sentido comprender la acción social implica entender el sentido que los actores le otorgan a sus actos, la dirección de las acciones que llevan a cabo las personas en su mundo cotidiano o espacio de acción. Captar estos sentidos de lo que se hace y las múltiples formas cómo se hace es lo que busca esta investigación. Un referente necesario sobre la acción social es Weber, que diferencia la acción como conducta humana de la acción social que es “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1999: 5). Por sentido se entiende “el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien A) existente de hecho a) en un caso históricamente dado, B) como promedio y de un modo aproximado, en una determinada masa de casos: bien b) como construido en un tipo ideal con actores de este carácter. En modo alguno se trata de un sentido “objetivamente justo” o de un sentido verdadero metafísicamente fundado. (Weber, 1999: 6)

Otro recurso teórico es el trabajo de Schütz (1993), que plantea que la verdadera comprensión de los seres humanos está estrechamente ligada a la comprensión del significado subjetivo de la acción social². Se trata de comprender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, el marco de referencia del actor social. En la metodología cualitativa, de la relación teoría –metodología depende el modo en que se

² Schütz (1993: 17) define lo social en función de una relación entre la conducta de dos o más personas, y el concepto de acción como conducta a la cual se adjudica un significado subjetivo.

El significado, señala el autor, es el estrato más profundo de la experiencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos del significado [sin] y la comprensión [verstehen]. Lo que se da primordialmente a la conciencia es una corriente ininterrumpida de vivencias (Erlebnisse), de cualidades heterogéneas sin límite o contornos que crecen, se disminuyen y se transforman gradualmente una en otras. Schütz (1993: 19).



estudia e interpreta lo estudiado, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo, por ello, se trata de aprehender este proceso, es decir, ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. La relevancia de indagar los sentidos que las personas le asignan al mundo que les rodea, se sostiene en que los actos de las personas sobre las cosas y con otras personas tienen como base los sentidos que estas cosas tienen para ellas, se relacionan con la acción. (Taylor y Bogdan, 1987:24)

Schütz (1993:19), plantea que los contenidos de la corriente de conciencia se dividen en activos y pasivos, carecen de significado en el momento en que realmente se vivencian, pero una vez que han transcurrido, al aplicar algún acto de reflexión, reconocimiento, identificación, la experiencia adquiere significado. Sin embargo, no todas las vivencias pasivas y activas son portadoras de significado, existen las que carecen de él. El significado puede atribuirse de manera retrospectiva o de manera prospectiva, esta segunda posibilidad se expresa en la visión de futuro, fundamental para el concepto de acción, como conducta dirigida hacia la realización de un fin futuro. Lo proyectado, dice Schütz, es el acto que constituye el fin de la acción y que llega a ser por obra de la acción. El proyecto es entonces un complejo o contexto de significación (*sinnzusammenhang*) dentro del cual cualquiera de las fases de la acción en curso encuentra su significado. (Schütz, 1993:20) Los propósitos de toda acción pueden ser motivos *para* o motivos *porque* y se vinculan al problema del determinismo y el libre albedrío con respecto a la realización de un proyecto.

Compatible con estos planteamientos se retoma el trabajo de Berger y Lukmann que plantean el sentido como una forma más compleja de experiencia, que tiene siempre puntos de referencia, se constituye a través de las relaciones entre varias experiencias, implica un doble sentido, el de la acción (fin preconcebido), y el del acto (concluido, retrospectivo). Los problemas de la experiencia y el acto son objetivaciones primarias de sentido que son intersubjetivamente recuperables por medio de la comunicación, en los procesos secundarios de las instituciones muchos elementos son obviados, otros son almacenados y algunos son considerados como ejemplos, estas jerarquías del saber y los sistemas de valores están interrelacionados. Todas las instituciones conllevan un sentido de acto original que se manifiesta en la reglamentación definitiva de la acción social. (Berger y Luckmann, 1997).

Como el interés es el sentido y significado que implica la subjetividad y la objetividad de los actores, en este caso sobre la forma de hacer la tutoría, la perspectiva comprensiva-interpretativa es una alternativa pertinente porque permite articular elementos teóricos y metodológicos con rigurosidad pero flexible a la creatividad del



investigador para entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Favorece estudiar el modo en que los actores experimentan el mundo. La realidad que importa, es lo que las personas perciben como importante (Taylor y Bogdan, 1987: 16).

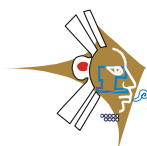
Referentes contextuales de políticas de la Educación Superior y su vinculación con la tutoría

Dos Conferencias Mundiales sobre Educación Superior auspiciadas por la UNESCO (1998, 2009), se han llevado a cabo en poco más de una década. En la primera el énfasis apuntaba a que la educación superior; “ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.” (UNESCO, 1998: 2).

La segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior³ (UNESCO, 2009), centró su atención en la responsabilidad social de la educación bajo los criterios de que la educación superior como bien público es responsabilidad de todos los actores involucrados en particular de los gobiernos. La responsabilidad social de la educación superior es contribuir a mejorar la comprensión y las habilidades de respuesta ante los retos globales articulando factores sociales, económicos, científicos y culturales.

Respecto al acceso, equidad y calidad, la segunda conferencia ratifica las líneas de 1998 y amplía los planteamientos acerca de la internacionalización, regionalización y globalización. Señala como responsabilidad social que las instituciones de educación superior a nivel mundial acorten la brecha de desarrollo; identifica como parte de la solución las redes y asociaciones internacionales de universidades a fin de que la globalización de la educación superior beneficie a todos; se trata de promover la calidad y respetar la diversidad cultural así como la soberanía nacional.

³ Otro tema relevante en la conferencia fue la situación transfronteriza y transnacional de la educación superior que puede generar servicios engañosos, por lo que se recomienda crear asociaciones y acciones acordadas nacional, regional e internacional, para asegurar la calidad y sustentabilidad de los sistemas de educación superior de todo el mundo, lo cual, requiere la cooperación internacional multilateral y multicultural, y asegurar así la diversidad de fuentes de investigadores en las escalas regional y global. Sobre el financiamiento de la educación superior se reconoce la tendencia a la participación privada y se habla de la transformación hacia un sistema híbrido que es necesario armonizar tanto para la investigación como para la innovación, por medio de asociaciones público-privadas. Sobre el personal académico se menciona la importancia de la libertad académica y las facilidades para el intercambio y transmisión de conocimientos apropiados, asimismo, de que existan oportunidades para la investigación soportadas en un sistema de becas docentes, así se avanzará en la calidad y la integridad de la educación superior.



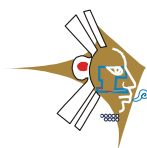
En el contexto⁴ de estas dos conferencias otros retos significativos que las IES enfrentan, son justamente, implementar proyectos educativos con propuestas curriculares flexibles que favorezcan el tratamiento interdisciplinario de los problemas; con procesos de actualización permanente de los programas de estudio, con una adecuada relación entre teoría y práctica, centrados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje autodirigido, es decir, aprender a aprender; que incorporen nuevas y diversas formas de enseñanza y aprendizaje que potencien la creatividad y la iniciativa; el desarrollo cognoscitivo y afectivo, el espíritu crítico, el sentido de responsabilidad social, la formación en valores cívicos y éticos del estudiante, actor central en el proceso educativo.

Con relación a la tutoría, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el documento titulado "Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior" (1997), al referirse al apartado VII. Obligaciones y deberes del personal docente de la enseñanza superior, señala, en el artículo 34 página 9:

En particular, los deberes del personal docente de la enseñanza superior inherentes a su libertad académica son: a) enseñar eficazmente con los medios proporcionados por la institución y el Estado, conducirse de forma imparcial y equitativa con los estudiantes, independientemente de su sexo, raza y religión, así como de cualquier discapacidad que les aqueje, y fomentar el libre intercambio de ideas entre ellos mismos y sus estudiantes, *para quienes deben estar disponibles a fin de orientarles en sus estudios.*(UNESCO,1997)

La relevancia de las Conferencias y la Declaración Mundial sobre Educación Superior cobra sentido al observar desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), la estrecha relación de las tendencias de la Conferencia de 1998 y el Subprograma educativo correspondiente a Educación Superior 2001-2006. La acotación se enfoca a identificar en qué objetivos y líneas de acción se ubica la tutoría, como referente para comprender su relación con los programas institucionales de tutoría (PIT). Como puede confrontarse, en el PRONAE (SEP, 2001) se incorpora a la tutoría o actividades de tutelaje como parte de los objetivos estratégicos, las políticas, los objetivos particulares y las líneas de acción, bajo la orientación de favorecer la eficiencia terminal y el aprendizaje.

⁴Entre los retos más visibles para las Instituciones de Educación Superior en el mundo, son y exigen acciones de mejora constante: la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, un mundo progresivamente globalizado, un nuevo capitalismo que genera fenómenos de exclusión, debilitamiento, ausencia o ruptura de los vínculos, (Tedesco, 2005), son algunos rasgos de la realidad del Siglo XXI.



Sin duda estos planteamientos se relacionan con el trabajo que realizó la ANUIES, tanto en materia de la visión de la educación superior para el siglo XXI, como en la definición de las actividades de tutoría.

Por su parte el Programa Sectorial de Educación (2006-2012), retoma solo en uno de los objetivos el tema de la tutoría que a la letra señala: Objetivo 1 del Apartado de Educación Superior, sub-apartado 1.15 que dice: Fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciadas a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna. Párrafo 1: Contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar, para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico. Contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico.

La publicación de la ANUIES⁵ sobre los Programas Institucionales de Tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior (2002), corresponde de manera específica a las tendencias y orientaciones para la educación superior, relativas a la tutoría, expresadas en las Conferencias Mundiales, así como a los planes de gobierno de los dos sexenios próximos pasados. La perspectiva de la propuesta de ANUIES ha sido contribuir a través de los programas de tutoría a superar los problemas de deserción y rezago en la educación superior, ya que la eficiencia terminal en las IES de cada 100 alumnos que inician estudios de licenciatura, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios y en el tercer semestre la deserción alcanza al 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 46% al término del periodo de formación considerado (ANUIES, 2002).

Tanto los documentos emitidos por la UNESCO en materia de mejoramiento de la educación superior, como los emitidos en México por el Programa Nacional de Mejoramiento Académico (PROMEP) y el Programa Nacional de Tutorías, publicado en el año 2002 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

⁵ Asimismo, la ANUIES emitió en el año 2000, el documento: *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*, en el cual, se expresó la visión para la educación superior. En este documento conformado por cuatro capítulos, alude en el último a la *Propuesta para el desarrollo de la educación superior*, en donde se refiere a los cambios estratégicos para desarrollar y consolidar el sistema de educación superior. En la misma línea, en 2005 publicó *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-2003*, en ambos materiales coincide el planteamiento de líneas de acción correspondientes a las IES con la aspiración de conformar una política integral y sistémica de mejora de su calidad.



Superior (ANUIES)⁶, forman parte de los referentes orientadores de la política nacional de la educación superior que directa o indirectamente la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) ha considerado y enriquecido en un proyecto de universidad crítica, científica y humanista, en el sentido de valoración del ser humano y su dignidad; por ello, la diversidad de ámbitos de aprendizaje y docencia como el aula, la tutoría y la asesoría, cuya especificidad y énfasis permite una atención acorde a las necesidades académicas y de aprendizajes de los estudiantes.

La tutoría en el proyecto educativo de la UACM

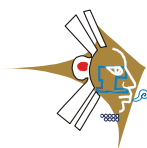
El plantel Cuauhtémoc, se ubica en avenida la Corona s/n en Cuauhtémoc, Delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal, fue inaugurado el 8 de octubre de 2007 con una población de 911 estudiantes, la mayoría para ciclo de integración que comprende un semestre, en el cual, los estudiantes llevan tres talleres: Expresión Oral y Escrita, Matemáticas e Identidad, Conocimiento y Aprendizaje; un número reducido de estudiantes ingresa a ciclo básico que consta de tres semestres de tronco común y otros más para ruta mixta que combina talleres de integración y materias de ciclo básico.

En la UACM todos los docentes son tutores y todos los estudiantes cuentan con un tutor. El programa⁷ básico que existe, orienta en general y de acuerdo al proyecto académico, sobre el sentido y operación de la tutoría, sin embargo, son evidentes las diferencias en las formas de llevar a cabo esta actividad, así como la relevancia y aspectos de interés que los tutores le asignan.

En el proyecto educativo de la UACM, la docencia se caracteriza por el ejercicio del trabajo en aula, la asesoría y la tutoría. En el aula los profesores promueven el interés por el

⁶ Entre los diversos programas estratégicos diseñados por la ANUIES, se encuentra el programa Desarrollo integral de los alumnos, cuyo fin consiste en: "Apoyar a los alumnos del sistema de educación superior, con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las Instituciones de Educación Superior, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio." (Romo, 2005: 8)

⁷ El Programa tuvo su antecedente inmediato en la Comisión de Tutoría que se creó en julio de 2005 y que contó con un equipo de trabajo en cada uno de los cinco planteles de la UACM. En esta fase los profesores participantes pusieron en práctica iniciativas en relación con la organización, la formación y la cooperación interinstitucional de la tutoría. La finalidad del Programa fue contribuir a generar y consolidar una modalidad de docencia relacional que trascendiendo el trabajo en el aula y en los contenidos disciplinares de las materias y licenciaturas, reconociera en el estudiante a un sujeto con una cultura y una trayectoria propia que forma parte fundamental de su constitución como sujeto universitario. Se aspiraba a un quehacer del Programa que desarrollara las áreas de organización, formación y actualización, seguimiento y evaluación, investigación y coordinación.



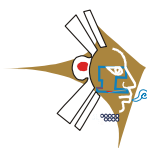
conocimiento y la elaboración de saberes con significado para los estudiantes. En la asesoría, que puede ser individual o en grupo, el profesor resuelve dudas sobre temas concretos de los programas de estudio. En el espacio de tutoría los profesores trabajan con los estudiantes para orientarlos acerca de cómo mejorar su desempeño académico, tomar decisiones sobre la elección de materias, además de revisar otras orientaciones y estrategias encaminadas a enfrentar retos extra-académicos (UACM,2007).

La tutoría en la UACM requiere de la participación y compromiso de los sujetos de la relación tutorial: el tutor y el tutorado. El primero es el encargado de promover en sus tutorados el interés por conocer y analizar sus fortalezas y debilidades en el ámbito académico, e incluso las situaciones personales que pueden generar contratiempos en su proceso de aprendizaje. El tutorado establece un contacto regular con su tutor, se compromete con su proyecto de formación y, en consecuencia, trabaja en la atención de situaciones académicas y extra-académicas que inciden en su desempeño y trayectoria universitaria. La relación tutorial conlleva la generación de un espacio que favorezca

...el desarrollo de la autonomía del estudiante, principio fundamental de la formación que la UACM propone. En tanto que la autonomía implica la capacidad del estudiante para tomar decisiones y hacerse responsable de sus acciones, un propósito fundamental de la tutoría es que, al formarse como estudiante, el tutorado haga elecciones que efectivamente favorezcan la realización de sus metas y, por lo mismo, se haga cargo de estudiar con otros y por su cuenta, porque le interesa lo que estudia y lo realiza por gusto, pero también legítimamente, porque lo asume como necesario y lo considera su responsabilidad. (UACM, 2007:69)

Se debe considerar, entonces, que la UACM desde su creación incorporó la acción tutorial como parte fundamental de su proyecto educativo centrado en el aprendizaje. Consecuente con el principio de flexibilidad curricular, la tutoría en la UACM persigue que los estudiantes encuentren en la UACM un espacio favorable para la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje y culminar el plan de estudios de su elección aprovechando la oferta académica de la Universidad.

En el marco normativo de la UACM se establecen la perspectiva epistemológica y pedagógica que centra su propuesta educativa en el aprendizaje y en la formación de sus estudiantes. Se puede afirmar que el ejercicio de la tutoría en la UACM es indispensable



para contribuir a que los estudiantes logren concluir sus estudios universitarios en las mejores condiciones académicas y humanas.⁸

En el marco de la Ley de Autonomía de la UACM (2005), el Programa de Tutoría se define como la instancia que, de manera *flexible y dinámica*, tiene bajo su responsabilidad las actividades de apoyo académico para que los estudiantes cumplan sus metas satisfactoriamente.

Marco conceptual sobre la tutoría

Aunque se insiste en que la tutoría existe desde la institucionalización inicial de la universidad (Lázaro, 1997), cabe decir, que en nuestros días se configura en los contextos universitarios experimentando tensiones entre viejas y nuevas formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza, la misión y funciones de la universidad, además, de amplias expectativas sociales, culturales, educativas y económicas.

En México, las universidades que han implementado programas institucionales de tutoría, han modificado su estrategia según sus resultados y la profundización en el tema; por lo que el esquema de acompañamiento es variado, en algunos casos es complementario al desarrollo de la carga curricular que tenga el estudiante, y en otro es parte del curriculum. Por tanto, el tratamiento de la tutoría en la educación superior es complejo y dinámico por los diversos énfasis que cobra de acuerdo a las particularidades de cada institución. Como campo de conocimiento se ha conformado como un conjunto sistemático de acciones que tienen como referente central al estudiante (Alcántara, 1990). Sin embargo, dicha centralidad ha sido insuficiente para superar tendencias que parcializan el enfoque (De la Cruz, 2006). Sin duda, un elemento de este dinamismo lo conforman las diversas expectativas de los estudiantes, algunos demandan apoyo estrictamente académico y, en el extremo, otros demandan ayuda para resolver asuntos distintos al académico, como pueden ser problemas familiares, económicos, de salud, emocionales, etc. Esta situación provoca posturas encontradas tanto entre los coordinadores de los programas de tutorías como entre los mismos tutores, quienes, por un lado, sostienen que sólo les corresponde el acompañamiento académico y, por otro lado, señalan que cuándo los estudiantes lo necesitan hay que apoyarlos y canalizarlos.

⁸ En atención al Artículo 3, Artículo 4 fracciones I, II, VII, X. Artículo 5 fracciones I y II. Artículo 6 fracción I y IV. Artículo 7 fracciones I, II, IV, V y VII de la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* es posible fundamentar la existencia de un Programa que orienten el trabajo tutorial en la UACM.

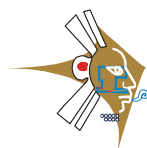


El termino tutoría es polisémico, sus significados varían según el ámbito donde se emplea, se puede aludir a quien ejerce la patria potestad sobre un menor, al responsable de los requerimientos y la inscripción de un escolar, al maestro o investigador que siendo experto dirige, señala, corrige y estimula la formación de un aprendiz (Lara, 2002, De la Cruz, 2006). En las últimas décadas se ha planteado como una competencia profesional y como una estrategia del profesor universitario (Álvarez, 2005), acompañamiento académico (ANUIES, 2001), dirección de tesis, formación en la investigación, entrenamiento, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial (De la Cruz, 2007).

En los orígenes la actividad de tutoría no se distinguía claramente de la actividad docente⁹ (Lara, 2002), porque una constante en el tema ha sido la relación pedagógica en la que subyace la participación de un individuo más experimentado y otro menos habilitado, situación que no es exclusiva de la educación formal, sino está presente en el proceso de socialización e incluso en el entrenamiento para los negocios. En este sentido, la tutoría se asocia a dos ámbitos claramente diferenciados: por un lado, se fundamenta en las prácticas tutoriales del mundo de la producción, como *coaching o mentoring* (Kram, 2007), donde se usa como un recurso formativo útil en la adquisición de competencias profesionales necesarias para trabajos específicos; por otro lado, recoge las propuestas del sistema de enseñanza universitaria anglosajón, en las cuales, el estudiante organiza su formación de acuerdo a sus necesidades y la lleva a cabo con autonomía y responsabilidad, pero con la tutoría del profesor (Álvarez, 2004).

De acuerdo a Kathy E. Kram (2007) *nadie logra nada solo en este mundo*, es decir, siempre se necesita de alguien más experimentado en una tarea cuando se quiere aprenderla, porque el aprendizaje tiene una parte social y una individual. En la relación tutorial: inicialmente se pueden diferenciar las siguientes funciones: a) acompañar al tutorado en el desarrollo de la carrera facilitando la realización de tareas, gestiones organizativas, comprendiendo los códigos normativos, en general, se trata de favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; b) apoyar el desarrollo psicosocial para fortalecer el sentido de logro, identidad vocacional y habilidad social en roles personales y profesionales (García, 1996).

⁹ Etimológicamente no hay gran contraste en los términos maestro, profesor y docente (Moliner, 2007, Corripio, 1984), en todos prevalece el asunto de la enseñanza, los matices son más bien históricos porque el objeto de enseñanza y su sentido es el que se ha diversificado de acuerdo a las corrientes pedagógicas en la historia de la educación y la transición de oficio a profesión (Santoni Rugiu, 1996, Winfried, 2006).



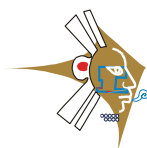
La tutoría se entiende como un proceso interactivo en dos sentidos; dar y recibir ayuda; se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización, o un sistema más grande, con la intención de movilizar hacia el cambio y la mejora sus recursos internos y externos identificados como problemas (López, 2003). También puede entenderse como la atención personalizada y comprometida del tutor con relación al estudiante, consiste en orientar, guiar, informar, y formar al alumno en diferentes aspectos y en diferentes momentos de su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal (Molina, 2004:36). Es decir, la tutoría cumple una función mediadora entre la institución y el estudiante, entre el currículo y el mundo de la experiencia, es el enlace entre las normas de administración, los docentes, los otros estudiantes y en ciertos casos con la familia y otras instituciones, en ese sentido es una labor colaborativa de acompañamiento académico.

En el proceso de la relación tutorial, se establece una relación interpersonal en la que se identifican las siguientes fases o etapas:

Etapas	Propósitos	Tarea entre tutores-tutorados
Iniciación	Compartir una primera información	Proporcionar información sobre las experiencias propias, antecedentes, expectativas.
Clarificación	Posterior elaboración a partir de la etapa de iniciación	Proporcionar detalles sobre educación, óptimas de condiciones de trabajo, valores imperantes
Concreción/acuerdo	Identificación de necesidades, intereses, servicios, condiciones del desarrollo de la actividad	Delimitar el apoyo, tiempos, funciones y límites
Diagnóstico	Identificar los problemas a tender y los cambios sobre los que hay que trabajar	Recoger datos con relación al problema identificado, brindar retroalimentación.
Planear la actividad de tutoría	Establecer metas específicas	Acordar metas y establecer estrategias de trabajo
Sistemas de intervención	Articular los servicios de la estructura y los procesos	Trabajar en específico sobre algo pero con apoyo de la red de servicios de la institución
Evaluación	Determinar la efectividad de las estrategias de intervención y recursos utilizados	Registrar y comunicar los resultados
Alteración	Modificar las estrategias de cambio	Modificar sobre la marcha lo que se requiera para establecer nuevos objetivos y estrategias de común acuerdo
Mantenimiento	Cumplimiento de los compromisos de trabajo	Acordar las bases y sobre las que se van a mantener las relaciones de trabajo
Finalización	Procurar apertura y disponibilidad	Cumplir con el papel acordado en las etapas previas

Elaboración propia con base en la información revisada.

En este proceso puede apreciarse que en general las funciones de tutoría pueden brindarse sin necesidad de ser tutores, los individuos pueden servir de modelos a seguir, sin



embargo, en el caso específico de las instituciones educativas y en particular las universidades, se requiere que esta actividad sea organizada y sistemática.

Asimismo, en la relación tutorial el vínculo que se establezca puede ser alto, medio o bajo dependiendo de la "química" o empatía en la relación y el contexto organizacional que influyen en la forma en que se ajusten las necesidades del tutorado y la capacidad del tutor para satisfacer esas necesidades, es decir, sus habilidades interpersonales, recursos y energía para lograr las funciones previstas.

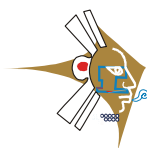
Hallazgos

Entre los resultados más significativos el 16 % de los tutorados entrevistados tenían antecedente de tutoría en el bachillerato mientras que el 50 % de los tutores tenían referentes de tutoría, de ellos, 16.6 % en educación superior y el 33.2 en educación media superior. Otro dato importante es que el 88% equivalente a 793 alumnos inscritos en el primer semestre se les asignó tutor y se atendieron regularmente a 681 que representa el 76%; sólo 65 que representa el 7.2% no se presentaron a tutoría. Al final del semestre el 12% de los estudiantes atendidos en tutoría solicitaron cambio de tutor, las razones más frecuentes fueron: dificultades en la comunicación 15%; incompatibilidad de colegio y/o carrera 20%; problemas de empatía 30%; incompatibilidad de horarios 15%; cambio de plantel o carrera 20%.

La tutoría en el mundo de vida cotidiana del plantel Cuauhtémoc: tiempo, espacio, contenido y referencias generales de los actores en la relación de tutoría.

Con relación al tiempo dedicado a sesiones de tutoría, el proyecto educativo de la UACM la plantea como proceso continuo, con reuniones programadas regularmente por semana, quincena o mes, o bien, al inicio, intermedio o al fin de semestre. A este respecto los datos obtenidos muestran lo siguiente:

El manejo del tiempo dedicado específicamente a tutoría es variado. En los testimonios de tutores y tutorados se observan los extremos, la tabla concentra algunas evidencias.

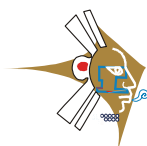


Tiempo para tutoría	Testimonio de tutorados	Testimonio de tutores
No se concedió tiempo	[...] yo tenía entendido que íbamos a tener como sesiones con el tutor durante el semestre, y bueno, desafortunadamente no se concretó ninguna. EAA ^{10.1} [...] yo jamás he encontrado a mi tutor, no sé en realidad lo que es trabajar con él, ¿sí?, no he recibido una respuesta por parte de él porque lo he visto en una sola ocasión, y no tenía tiempo para atenderme. EAA6	Algunos no...nunca... asisten, solamente para cuando les tienes que asignar o tienes que estar viendo cómo hacen su horario. EMA1 [...] uno pone su horario ahí y ya, los estudiantes no asisten. EMA2
Tiempo fue excesivo	La manera con la cual trabajamos dentro de las tutorías no me parece adecuada ya que el tiempo era excesivo (DCA4)	
Tiempo no programado	Depende tanto del tiempo que él tenga como del que yo lleve, porque a veces, no sé, podemos decir que nos veremos a tal hora, pero ¿si él no puede y yo tampoco?, o si yo sí puedo, pero él se tuvo que ir. EAA5	[...] no me piden la sesión anticipadamente, sino que llegan. Llegan siempre en los horarios que según en mi calendario se establece para tutoría. EMA3

Los testimonios anteriores se comprenden desde lo que Heller (1998) señala respecto a que el tiempo en la vida cotidiana refiere al aquí del particular, a su ahora. En este sentido, la organización y distribución del tiempo, asignar mucho tiempo, poco, o nulo a una actividad, se relaciona estrechamente con el aburrimiento y la monotonía que dicha actividad signifique para los actores. Si el tiempo de tutoría no está determinado con horarios específicos su cumplimiento depende más del sentido que tiene para los actores en cuanto a desarrollar capacidades humanas. Sobre el ritmo del tiempo señala Heller, (1998: 390) “El tiempo no «camina» ni veloz ni lento: todo hecho es igualmente irreversible: por el contrario el ritmo del tiempo cambia notablemente según los periodos históricos”, y en ese sentido, influye de diversas formas la vida cotidiana de los particulares en el mundo también particular en el que viven.

En el ordenamiento temporal del mundo de la vida cotidiana Schutz (2003) agrega que el tiempo del mundo se vive como trascendiendo el propio tiempo, sueño- vigilia, extensión-duración, que se significan en función de saber la finitud de la existencia propia y la continuidad del mundo. El fenómeno de la espera surge a partir de la incongruencia de las distintas dimensiones del tiempo; subjetivo, biológico, social que se imponen y obligan al actor a posponer una cosa y dar prioridad temporal a otra. Esta condición lleva a

¹⁰ La nomenclatura para identificar los diferentes instrumentos de obtención de datos es: O= observación, E = entrevista, Pa.= profesora, Po.= profesor, Aa.= alumna, Ao= alumno, Tra.= tutora, Tr.= tutor, Tda.= tutorada, Tdo.= tutorado, Ta.= tutoría, C= campo



suponer, en este estudio, que para ambos actores *la tutoría se instala en la espera*, en tanto existen acciones por encima de ella en orden de prioridad.

Otro de los ordenadores del mundo de la vida cotidiana es el espacio. “El lugar en el que me encuentro, mi «aquí» concreto, es el punto de partida de mi orientación en el espacio concreto” (Schutz, 2003:54).

Forman parte de este ordenamiento: a) el mundo al alcance efectivo que hace referencia al mundo accesible a la experiencia inmediata y b) el mundo del alcance potencial se expresa de dos maneras, primero, el alcance recuperable de lo temporalmente pasado, segundo, el alcance asequible que se ubica en el carácter temporal del futuro.

La orientación, la distancia y la perspectiva de los objetos, determinan la clasificación que el actor hace de lo que le rodea. Desde estos planteamientos, describir el lugar que adquiere en el espacio del plantel la tutoría, parte del movimiento constante de los actores que cotidianamente se mueven de un edificio a otro, caminan por los pasillos para trasladarse a las aulas, o las secciones de cubículos, etc., lleva a reconocer la estructura física del plantel como constante determinante que se conserva y el «aquí concreto» para tutores y tutorados, en ese sentido, se constituye como el mundo al alcance efectivo, que además puede ser recuperable porque al deambular en el plantel, los actores pueden recuperar situaciones pasadas, es decir, volver a sitios como la biblioteca, las salas de computo, la librería y las encontrarán en su lugar nuevamente.

En el plantel los profesores realizan sus actividades académicas principalmente en dos lugares: en el aula donde se imparten clases sobre los contenidos de los programas de estudio y los cubículos donde se llevan a cabo las asesorías y las tutorías. De acuerdo a lo estipulado en el proyecto educativo, las tutorías se realizan en el cubículo, sin embargo en la vida cotidiana el tiempo y espacio se entran y suceden situaciones como las siguientes con relación al espacio. Así lo comenta una tutora en la entrevista.

Yo, si me los encuentro en los pasillos (refiriéndose a los tutorados), les digo “al rato te quiero ver”, (en el cubículo) y aquí los tengo. EMA3

De igual forma los tutorados expresan lo siguiente:

[...] en cuanto me lo encuentro (al tutor) en el pasillo, luego-luego me cuestiona, ¿cómo vas?, si necesitas algo, estoy en mi cubo [...] EAO1

En estos casos los cubículos significan el mundo al alcance efectivo porque tanto tutores como tutorados se mueven en el plantel y ambos ubican perfectamente el espacio



concreto de reunión. Por tanto, si no acuden inmediatamente, pueden ir en otro momento (recuperar lo temporalmente pasado) porque conservan en la memoria y porque los cubículos siguen en su lugar. Sin embargo, la situación no se limita a las constantes determinadas del espacio que permiten la recuperabilidad, también el alcance asequible en tanto futuro permite anticipar la probabilidad de algo. Esta situación aparentemente insignificante está ligada a las acciones de acudir o no a las tutorías, por una parte, el cubículo y el tutor están en su lugar, y por otra, la posibilidad de decidir asistir o no a la sesión de tutoría se relaciona con el fin que tutor y tutorado planean cumplir. En la entrevista una estudiante expresa e ilustra la situación.

[...] Para esto, armamos los temas y de repente nos costaba trabajo, ver qué personas externas a la Universidad podrían hablarnos sobre esos temas en específico, y corríamos al cubo con el profesor y le preguntábamos [...] EAA2

Así como los tutorados acuden o no a los cubículos para sesión de tutoría, los tutores establecen cuando si o cuando no reciben a los estudiantes. Los testimonios de entrevista de estudiantes lo expresan.

[...] he visto, desgraciadamente, profesores que le ponen en la puerta “Ahorita no molestar” EAO3

Por su parte los tutores también testimonian situaciones relacionadas con el uso del espacio. Por ejemplo, en los encuentros en los pasillos.

[...] cuando me los encuentro en los pasillos, les digo: “no has ido, tratando de de ser cordial, así como, dando confianza, ¿no?, para decir, pues ya, aplícate, ve, “sí, sí, profesora”, pero no vienen. EMA1

Las charlas en el aula.

[...] algunos, ¿por qué en el aula te platican sus problemas?, te dicen cómo les va en las otras materias, y eso se tendría que desarrollarse en la tutoría. EMA2

Como ya se mencionó, el desplazamiento por el espacio va más allá de lo físico, el cubículo se asocia con un trabajo específico cuyos límites entre lo académico y lo personal no son claros. Por ello, se establecen límites por parte de tutores y tutorado, tanto en el tipo de relación como de los contenidos a tratar dentro y fuera del cubículo.

Con relación al tiempo, los horarios de clase son determinados por las academias y operan de manera fija durante todo el curso, el tiempo restante, estudiantes y maestros lo distribuyen para actividades de asesoría y tutoría, sin embargo, los horarios fijos de clase



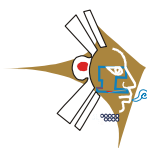
dificultan la compatibilidad; cuando los tutores están en sus cubículos los estudiantes tienen otras clases y cuando cuentan con el tiempo los tutores están impartiendo clase. El tiempo más normado se circunscribe a los horarios de clase y el resto se superpone con la cantidad de cosas que los actores han de atender. Algunos estudiantes priorizan las clases porque además trabajan.

[...] más que nada es por tiempo, porque a veces cuando me doy una vuelta al cubículo –porque no siempre-, a veces no la encuentro o, cuando ella está, yo tengo otras tareas, ¿no?, también trabajo, entonces no siempre es posible. EAA4

Igualmente los maestros dan prioridad a las clases sobre la tutoría.

[...] andamos corriendo para las aulas, o andamos en las juntas de academia, y entonces, a veces, las tutorías como que son de lo último, ¿no?, entonces no les dedicamos tiempo. EMA3

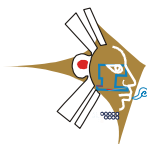
En suma, los contenidos tratados con mayor frecuencia en la sesión tutorial se muestran en la siguiente tabla.



Contenido de la tutoría	Testimonio de tutorados	Testimonio de tutores
Tutoría de contenido informativo	...me asignaron otro tutor y ese tutor me ha estado guiando de manera más constante en cuanto a mi mapa curricular, eh, dándome algunas opciones, comentarios, ¿no?.. EAO1	Por ejemplo, hacer rato estaba un estudiante y me dijo “hay muchas materias optativas, ¿cuáles debo de tomar?”, y yo le comenté “mira, tienes que ver tu plan de estudio”... EMA 2
Tutoría de contenido académico (asesoría)	...la asesoría sí se queda estrictamente en lo académico, ¿no? Llegar y “tengo esta duda en tal tema”, y esa sí con cualquier maestro que te de clase o inclusive que no te de clase. EAO3	Entonces para este tipo de trabajo que te está pidiendo tu maestra que es como una primera aproximación para que tú veas... Lenguaje y comunicación están estrechamente relacionados, pero no es lo mismo. OTA 2
tutoría de contenido metodológico (aprender a aprender)	...mis técnicas de estudio, modos de estudio, no son muy buenos, entonces pues sí necesito alguien que me recomiende el cómo hacerlo. EAo3	[...] tienes que aprender a aprender a sistematizar la información para poderles ayudar con mucho más eficacia. EMA 1
tutoría contenidos formativos orientadores (personalizada)	...en algún momento llegas a dudar de lo que quieres estudiar y no sabes ni quién te pueda decir [...] Ya tener alguien que te diga “no te preocupes, mete una, mete dos materias, yo te apoyo en esto, yo te recomiendo este maestro”, pues, ya es como un anclaje que vas haciendo con la Universidad y con toda la comunidad	[...]..el significado de la tutoría va más allá de solamente platicar con los chavos las cuestiones que te vienen a plantear, que en general no tienen que ver con temas específicos, con contenidos específicos de los programas que ellos están llevando, de las asignaturas; sino más bien como de a qué se van a enfrentar, cuáles son las mejores decisiones que pueden tomar. EMA3

Un problema que se expresa en las afirmaciones de los actores son los límites entre el carácter académico de la tutoría y la situación personal de los tutorados. En algunos casos la centralidad en actividades académicas contribuye a que la reflexión personal fluya de manera más espontánea, lo cual, depende también, del tipo de problema y como lo esté viviendo el estudiante. En otros casos los tutores tienen muy claro que les toca escuchar, aconsejar y canalizar, si es necesario.

La relevancia de los hallazgos es que permite identificar como elemento clave para trascender la práctica tutorial, la relación pedagógica (RP) que impone desafíos para los tutores y para la institución, es decir, la relación entre tutor y tutorado constituye una relación pedagógica entendida como el conjunto de interacciones entre ambos en una institución educativa, “con la finalidad de facilitar la adquisición de determinadas competencias, motivaciones, aptitudes y cualidades que el primero requiere para avanzar en su proceso formativo” (Yurén, 2000: 34).



La RP tiene por función construir interactiva e intersubjetivamente, una situación educativa que coloca al estudiante en un aquí y un ahora en el que pueda recuperar su experiencia y encontrar diversas posibilidades de subjetivación, gracias a las nuevas adquisiciones que le permitirán enfrentar sus relaciones con el mundo cultural y social de manera distinta a la acostumbrada (Yurén, 2000). Desde un sentido formativo la RP se constituye de necesidades, proyecto y acción, en la que participan el educador y el educando en interacciones dialogales; el proyecto se expresa en la capacidad reflexiva, exigencia de indagación y proceso de investigación del estudiante, surgidas del interés genuino de la tematización, no impuesta, sino surgida de su contexto, experiencias y aprendizajes previos, lo cual servirá de móvil para que busque soluciones y genere aprendizaje significativo. Es necesario que la solución a los problemas se traduzca en acciones que dependiendo de su alcance se convertirán en lecciones para los estudiantes (Yurén, 2000).

Por tanto, para que la relación pedagógica se oriente a la formación y la eticidad es necesario que se apegue a los siguientes principios: a) la relación textual requiere un ambiente hermenéutico, b) valor y sentido como claves del aprendizaje, y c) el sujeto/proyecto llega a ser autónomo por la acción y la interacción. De acuerdo a la práctica que asuma el docente y en correspondencia con su propio proceso formativo, tenderá a conformar un estilo como docente y como tutor; es decir, un estilo como el conjunto de formas que configuran una forma de ser, actuar y realizar la función a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos que son puestos en operación, que implican además, las motivaciones, valores, representaciones, juicios éticos y morales, hábitos, tradiciones.

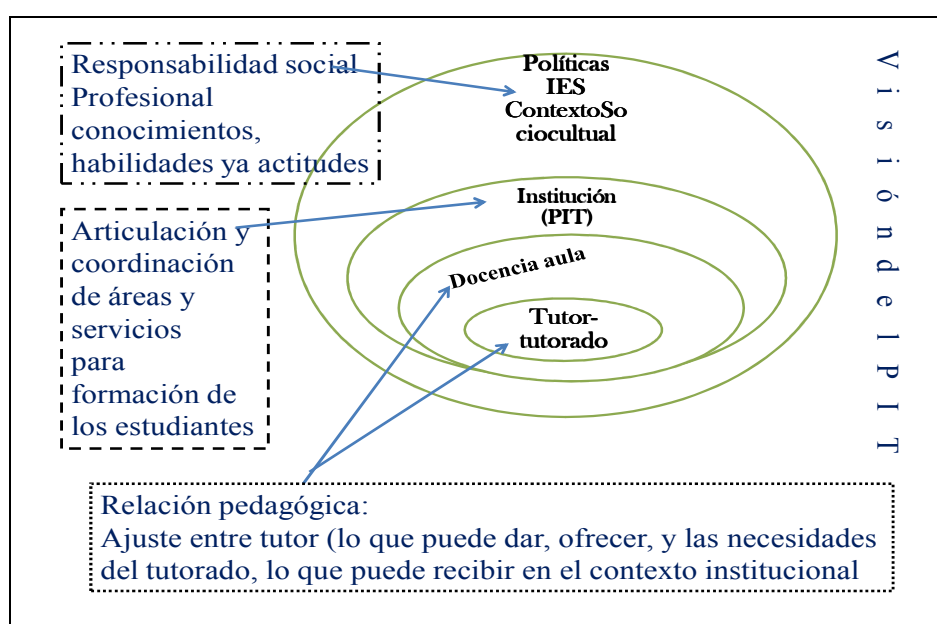
En la configuración de los estilos está presente, tanto la manera como el profesor representa su función profesional, como el rigor en que se siente interpelado por los otros, es decir, su interpretación de las expectativas de los estudiantes, directivos y de sus pares. Como cada docente tiene su propia historia, una formación y una trayectoria única, el estilo docente es distintivo de cada uno; conjuga los sentidos y significados que se ha apropiado en el proceso intersubjetivo de su formación. Además del dominio de los contenidos disciplinarios, los profesores requieren prepararse intencionalmente para guiar, acompañar, orientar, o en su caso, dirigir a sus estudiantes en su aprendizaje, de modo que paulatinamente incorpore a su práctica, como lo señalan algunos autores:

Una vinculación clara y sistemática entre: a) los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y convivir); b) los saberes y el mundo de la práctica profesional de los



estudiantes; y c) los saberes, del mundo del trabajo y el desarrollo con un mayor compromiso acerca de la necesidad de compartir y construir el conocimiento, a través de un trabajo colaborativo que fomente la mejora del entorno y de las personas que lo habitan (Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008:7)

El esquema representa los distintos niveles de realidad implicados en la relación pedagógica de la tutoría, y pone de manifiesto la necesidad de una comprensión amplia de su complejidad para no reducirla a cuestiones técnico instrumentales que se alejan del sentido humano de la formación de tutores y tutorados.

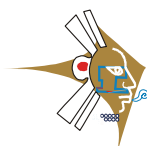


Elaboración propia partir de la información revisada.

En conclusión, recuperar la vida cotidiana con relación a la forma en que la tutoría se expresa como acción social, en tanto relación pedagógica, permite reconocer lo que se es en lo que se hace, y es la posibilidad para incidir en una práctica distinta reflexionando sobre ella.

Referencias

ANUIES (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, ANUIES.



- Berger, Peter L y Thomas Luckmann (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós
- (1999) *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu editores.
- Cruz de la, F. G. (2003). *Evaluación de la Tutoría: Características y funciones del tutor desde las expectativas de los aspirantes a ingresar al Posgrado*. Tesis de licenciatura en psicología educativa. México, UPN. Septiembre 30 de 2010 <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/19675.pdf>
- Cruz de la, F. G. (2007). *Tutoría en posgrado: percepciones de estudiantes de diferentes campos disciplinarios*. Tesis doctoral en Psicología. México: UNAM.
- Heller, A. (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península
- Mills, C. Wright (1974), *La imaginación sociológica*. México, FCE.
- Rodríguez, Gregorio (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España, Ediciones Aljibe.
- Romo López, Alejandra. (2005) *La incorporación de los programas de tutorías en las instituciones de educación superior*. México, ANUIES, col. Documentos.
- (2005) “La tutoría en el marco de las políticas educativas”, en González Ceballos, Rubén y Alejandra Romo (2005). *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* México, Universidad de Colima, ANUIES.
- Schütz, Alfred. (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- y Thomas Luckmann (2003) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Weber, Max (1999) *Economía y sociedad*. México F.C.E.
- Ysunza Breña, Marisa y Sofía de la Mora Campos (2006) *La tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Yurén, Teresa (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, Ediciones Pomares.



- Yurén, Teresa (2000), Formación y puesta a distancia. México, Paidós.
- Zemelman, Hugo (1989) De la historia a la política. México, Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, Hugo (1983 Historia y política en el conocimiento. México. UNAM
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.

Documentos en versión electrónica

- Bolívar, A (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 20 de junio de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol4nol/contenido-bolivar.html>
- Cruz de la, F. G. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento*. México, RMIE, Octubre-Diciembre Vol. 11, No. 31, 1363-1388. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003112.pdf> 20 de junio de 2010
- Figuerroa, A. Gilio, M. Gutiérrez, V. (2008) La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, Especial. F ebrero de 2009
<http://redie.uabc.mx/NumEspl/contenido-figueroagiliogutierrez.html>
- González Maura, Viviana (2006) "El profesor tutor: una necesidad de siglo XXI", en *Revista Cubana de Educación Superior* vol. 26 No. 2 (p.23-36).Universidad de la Habana. Consultado el 20 de marzo de 2008 en http://www.dict.uh.cu/rev_edu.sup_2006_no2.asp
- López O. A. (2003). *La Tutoría en la Universidad*. México, UDG-CUCS. Septiembre 25 de 2010
<http://148.202.105.12/tutoria/pdf/f010301.pdf>
- Molina, A. M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, julio-diciembre, No. 028, Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). México. Agosto 15 de 2010.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/373/37302805.pdf>





La tutoría desde la mirada de los alumnos de ingeniería y pedagogía de la FES Aragón: ¿Un espacio educativo y personal o es sólo un trámite institucional?

[REGRESAR](#)

*Mtra. María de Lourdes García Peña **

Resumen

El trabajo pretende analizar las formas en las que los estudiantes significan su práctica tutorial. Algunas de las categorías base son: Acompañamiento (Ducoing, 2009), De lo Académico a lo Personal (Mar, 2009) y Tutoría (Alvarez, 2002 y Baudrit, 1999). Entre las preguntas básicas del trabajo son: ¿Qué significados dan los alumnos a sus prácticas tutorales? y ¿Cómo viven los estudiantes sus trámites institucionales?.

La tutoría generalmente es un requisito institucional que se debe cumplir, pero difícilmente escuchamos la voz del alumno en este espacio, creemos que para lograr la independencia del alumno, es necesario que éste exprese su opinión y le de voz y voto a esta modalidad educativa.

Palabras clave: tutoría, alumno, institucional.

Abstract

This paper analyzes the ways in which students practice Tutorial mean. Some of the base categories are: Accompaniment (Ducoing, 2009), from the academic to the personal (Mar, 2009) and Tutorial (Alvarez, 2002 and Baudrit, 1999). Among the basic questions of work are: What meanings students give to their practices tutorials? and How do the students their institutional arrangements?. Mentoring is usually an institutional requirement that must be met, but hardly hear the student voice in this space we believe that to achieve the independence of the student, it is necessary to express their opinion and give a voice to distance education.

* Doctorante del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón UNAM, Profesora de la FES Aragón UNAM, email: luga_032001@yahoo.com.mx

Key words: mentoring, student, institutional.

Introducción

La presente investigación muestra el trabajo metodológico comparativo que se ha realizado desde 2010 hasta el momento, respecto a los datos recabados de dos entrevistas y 330 cuestionarios correspondientes a los alumnos de ingeniería y pedagogía de la FES Aragón. Es por ello que el lector encontrará todavía un bosquejo de los referentes categoriales que pudieran constituir esta pesquisa.

1. ¿Que fenómeno quiero estudiar?

¿Qué significa la tutoría para los alumnos de ingeniería y pedagogía de la FES Aragón?

2. Objetivo:

Analizar las formas en la que los estudiantes significan su práctica tutorial en ingeniería y pedagogía, a fin de caracterizar este trabajo en la FES Aragón.

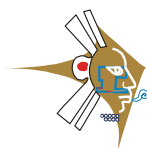
3. Preguntas de investigación:

A) ¿Que significados dan los alumnos a sus prácticas tutorales?

1. ¿Cómo relacionan a la tutoría con su práctica cotidiana?
2. ¿Cómo definen los estudiantes los vínculos con su tutor?
3. ¿Cómo se llega del trámite institucional a la relación personal con el tutor?

B) ¿cómo viven los estudiantes sus trámites institucionales?

1. ¿Qué relación encuentran los alumnos entre los trámites institucionales y sus necesidades escolares?
2. ¿Qué significa ser becario frente a la institución, frente al tutor, hacia el resto de los compañeros y hacia sí mismo?
3. ¿Qué vínculos existen entre la percepción económica de la beca y la tutoría?



Método de recopilación de datos

Este trabajo se denomina cualitativo porque busca la interpretación comprehensiva del comportamiento de los sujetos para poder entender sus significados (Tarrés, 2001:51).

Se emplea el método comparativo para contrastar y enriquecer los resultados entre pedagogía e ingeniería cuidando de no establecer juicios o evaluaciones sobre lo que es correcto, sino buscando un complemento mutuo.

Se trata de un trabajo entre espacios social y estructuralmente distintos, pero unidos por algunas posiciones funcionales homólogas, como es el caso de las tutorías, además de pertenecer a la misma política educativa dentro de una institución (Barth, 2000) en la FES Aragón.

El objetivo de este tipo de investigaciones no es localizar las constantes que después se puedan generalizar o convertir en leyes universales, sino que los referentes, son descripciones de comportamiento y prácticas, pertenecientes a grupos sociales específicos, como los que se dan en cada licenciatura, en donde los sujetos hablan de sus particularidades y formas precisas de entender el mundo, en este caso las formas específicas de comprender a la tutoría y sus posibilidades (Leach, 1998).

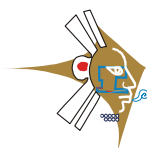
Para obtener datos empíricos de nuestro objeto de estudio definimos tres momentos básicos:

Exploratorio

En una primera etapa se realizaron 6 entrevistas para entender la problemática de la tutoría, dos de ellas a funcionarios y encargados de llevar el programa de tutoría, una más a un docente de ingeniería y tres a alumnos: 2 de ingeniería y uno de pedagogía. Hasta el momento se están analizando dos de estas entrevistas, correspondientes a alumnos de pedagogía e ingeniería.

Durante la investigación se indagaron datos estadísticos, sobre los alumnos y docentes de estas carreras por matrícula y por semestre. Así como el número de tutorados por carrera.

Así mismo se realizaron 330 cuestionarios a alumnos de pedagogía e ingeniería para saber qué dicen los tutorados y cómo conciben y practican la tutoría.



Definición objeto estudio

Por ahora estamos trabajando con la profundización de las categorías a partir del análisis de los datos.

Caracterización tutoría en la FES Aragón Pedagogía e Ingeniería:

Finalmente se busca mostrar los hallazgos relevantes y observar en qué medida podemos hablar de la tutoría en la FES Aragón, a partir de los datos hallados en estas dos carreras mediante un respaldo teórico.

Principales categorías teóricas

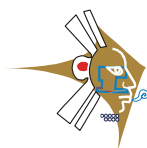
Es necesario aclarar que no se cuenta todavía con un marco teórico completo debido a que estamos en la etapa de recopilación de datos y análisis de los mismos. Las categorías están determinadas por los hallazgos que vamos teniendo, respecto a nuestras referencias.

Algunas de estas categorías son:

a) El término de tutoría lo entendemos como: la experiencia tutorial debe permitir que el alumno entienda lo que puede llegar a ser y cómo desea estar frente a los demás, si queremos que el estudiante acceda a la sociedad como un agente activo y participativo más que productivo, entonces debemos enseñar al sujeto a ser él mismo y a convivir con los demás (Álvarez (2002) y Baudrit, (1999).

También se integrarán datos de la Facultad de ingeniería y de FMVZ (2004), de la UNAM, así como los datos oficiales sobre la tutoría establecidos en ANUIES (2002).

b) Acompañamiento.- La tutoría puede ser vista como un acompañamiento. Para Ducoing (2009) es un reconocimiento del otro un espacio para la alteridad, esta autora hace un especial énfasis en que la tutoría generalmente es prescriptiva y difícilmente logra un nivel de acompañamiento. Sin embargo creemos que existe la posibilidad de que a través de la tutoría se pueda lograr un nivel en el que se pueda caminar juntos. Acompañar significa ir y estar con él hacia dónde en este caso el alumno quiera ir (Le Robert, 1981 citado en Ducoing, 2009), se trata de caminar uno al lado del otro.



c) De Berger y Luckman (1968) se retomará la significación que los estudiantes pueden darle a su vida profesional, como una forma secundaria de socializarse e integrarse a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad.

d) La tutoría en la licenciatura de la FES Aragón puede entenderse como un colectivo de división, en el que un grupo de becarios se reconoce también como un grupo tutorial, es decir una actividad primordial recibir una beca, agrupa otra conformación caracterizada que es la de tutoría (Gimenez, 2007).

También se tomará el trabajo de Marín (2008), para definir las identidades profesionales de los alumnos.

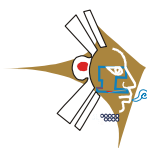
e) Desde la teoría de la gestalt, el hombre debe ser entendido como un todo pero no como la suma de sus partes, sino como un organismo complejo, diverso y único en el que siempre va a estar involucrado toda su existencia, y no únicamente su raciocinio (Calvin y Gardner, 1970), lo relevante de este proceso es entender, cómo nuestro cuerpo está permanentemente involucrado como un todo, el organismo (o individuo) se desarrolla y desenvuelve invariablemente como parte de un todo (Mar, 2009:145).

El vínculo entre alumno y docente en la tutoría se inicia a veces con las dudas escolares, a partir de ello ambos tutor y tutorado se involucran de manera individual, no sólo a través de lo cognoscitivo, sino también con el cuerpo y en general con toda su persona.

Reflexiones sobre el proceso de codificación y categorización de entrevistas

Hasta el momento se están analizando dos entrevistas de alumnos, uno de pedagogía y otro de ingeniería, la razón de esta selección es que en ambas poseen datos muy relevantes para esta investigación, ya que estos estudiantes revelan una importante significación en su práctica tutorial.

La aplicación de las entrevistas fueron en septiembre del 2009 y en mayo del 2010. Para mantener el anonimato de nuestras entrevistadas, utilizamos los nombres ficticios de Alicia y Beatriz. Para el trabajo de transcripción y análisis recurrimos al siguiente cuadro (Sirvent 2005):



Cuadro N°1

Registro	Comentarios (mezzo categorías)	Análisis

En el primer apartado se vacía toda la transcripción de la entrevista, posteriormente en comentarios, se colocan las opiniones del investigador en relación al testimonio del actor. Así mismo se van nombrando y ubicando algunas etiquetas a dicho suceso (consideradas como categorías intermedias), y posteriormente en el apartado de análisis se sitúan las categorías teóricas.

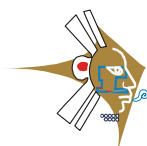
De esta forma vaciamos la transcripción de las dos entrevistas, en dos cuadros distintos, primero numeramos los párrafos para poder citarlos (se utilizó la guía de Bertely (2000)), después fuimos leyendo cada uno de ellos y en comentarios anotamos nuestras reflexiones, esta etapa es la que Coffey y Atkinson (2005:32) llaman codificación, que son ideas o conceptos que nos permiten condensar la información y agruparla. Así empezamos a trabajar con lo que decían nuestras entrevistadas, procurando pensar con los datos (Coffey Atkinson,2005).

Las claves utilizadas para codificar cada párrafo (Bertely,2000), corresponden a las siguientes siglas: E que se refiere a entrevista, la A o B corresponden al pseudónimo de la entrevistada, luego el número de párrafo donde se toma la idea literal y finalmente el año de la entrevista, quedando por ejemplo, de la siguiente forma EB:3,2010

Posteriormente fuimos integrando grupos y seleccionando algunas categorías con las que queríamos trabajar, por supuesto la más importante fue la tutoría, también agrupamos otras que correspondían a lo institucional y a las funciones del tutor. Algunas de las categorías menores (categorías sociales (Bertely 2000) o mezzo categorías (Torfing,1995 citado en Buenfil, 2007)), que aluden a la abstracción de un concepto de alcance medio, para estudiar un fenómeno específico, fueron nombradas por las propias entrevistadas y otras por concepciones teóricas (ver cuadro N°2).

Hasta el momento no se ha agotado todo el trabajo sobre la categorización puesto que al mismo tiempo es necesario ir fundamentando nuestros hallazgos.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de cómo hemos llegado a considerar la categoría intermedia de **acompañamiento** a partir de los testimonios de los alumnos respecto a sus vivencias tutorales.



Cuadro N°2

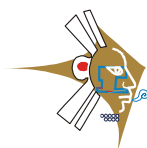
REGISTRO	COMENTARIOS (MEZZO CATEGORÍA)	ANÁLISIS CATEGORÍA
<p>..voy solamente por alguna duda que tenga y luego pues así pues ya nos estamos ahí platicando..(EB:5,2010)</p> <p>A veces nos contamos chistes “..eh bueno es un profesor como que muy gracioso, luego me está contando chistes a veces le cuento sobre pues..sobre mí, que le digo que no es que ya siento que ya no estoy bien aquí en la escuela o sea ya me quiero ir a mi casa, como no soy de aquí...”(EB:12,2010)</p> <p>“..ya me quiero ir a mi casa..de repente voy y le digo..es que ya me quiero ir y ya él me dice, no pero mira échale ganas y todo así, habla muy bien conmigo, entonces como que también por ese lado, como que me sirve para desahogarme..” (EB:16,2010)</p>	<p>DE LO ACADÉMICO A LO PERSONAL EL alumno entabla una relación tutorial, resolviendo aspectos académicos y de ahí se puede suscitar una relación más personal. DE LA DUDA ESCOLAR, AL ENCUENTRO PERSONAL</p> <p>LO PERSONAL De las muchas dudas surgen encuentros personales. La plática facilita y da confianza para que el alumno se exprese desde otros planos mas privados</p> <p>ACOMPAÑAMIENTO La tutoría permite tomar decisiones mejor pensadas o por lo menos, acompañadas.</p> <p>Cuando los alumnos pueden contar sus problemas, permite a veces un desahogo y mirar las cosas desde otra perspectiva. La tutoría puede ser un escucha permanente.</p>	

Proceso de codificación e interpretación de los cuestionarios de Pedagogía e Ingeniería

La finalidad de aplicar cuestionarios en esta investigación es para saber la opinión de los alumnos respecto a la tutoría, en específico nos interesa resaltar cómo nombran los procesos de tutoría y en general saber qué sentido tiene para ellos el trabajo tutorial.

En pedagogía se emplearon 141 cuestionarios de 5º y 7º semestre, 62 alumnos fueron de 5º semestre (53 mujeres y 9 hombres) y 79 de 7º semestre (73 mujeres y 6 hombres). Su aplicación fue en agosto del 2010.

Por su parte los cuestionarios de ingeniería fueron 189 y su aplicación se realizó en febrero del 2011, en este caso los semestres fluctuaron entre 2º y el 10º: de 2º semestre participaron 94 alumnos (84 hombres y 10 mujeres), de 4º semestre 27 (21 hombres y 6



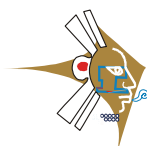
mujeres), de 6º semestre 23 (18 hombres y 5 mujeres), de 8º semestre 30 (23 hombres y 7 mujeres) y de 10º semestre 15 (13 hombres y 2 mujeres).

El siguiente cuadro (Nº3), muestra los datos generales de los 330 cuestionarios aplicados a la FES Aragón en las carreras de Pedagogía (Agosto 2010) e Ingeniería (Febrero 2011).

Cuadro Nº3

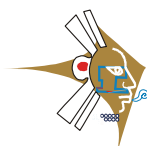
CARRERA	CUESTIONARIOS	SEMESTRE	SEXO	
PEDAGOGÍA	141	5º	53 M	9H
		7º	73 M	6H
INGENIERÍA	189	2º	10 M	84H
		4º	6 M	21 H
		6º	5 M	18 H
		8º	7 M	23 H
		10º	2 M	13 H
TOTAL	330			

En cuanto a la formulación de preguntas se elaboraron 9: 6 fueron abiertas, 1 cerrada y 2 mixtas (con dos opciones y la pregunta por qué). Para elegir dichas cuestiones, se consideraron los siguientes aspectos o temas principales a indagar (ver cuadro Nº4):



Cuadro N°4

TEMA	PREGUNTA
TUTORÍA a) Concepto b) Problemas c) Vínculo tutoría-formación	1) ¿Para ti qué significa la tutoría? 2) ¿Qué problemas has tenido en la tutoría? 3)¿Crees que la tutoría sea importante para ti? (SI) (NO) ¿Por qué?
TUTOR a) Funciones	4)¿Por qué fue que elegiste a tu tutor? a) Por su manera de ser b) Por sus conocimientos c) Otros 5)¿Para ti qué es lo que debe hacer un tutor? 6) Menciona algunas ventajas y desventajas de tener un tutor Ventajas Desventajas
SESIONES DE TUTORÍA	7)¿Qué actividades realizas con tutor?
TUTORIA-PRONABES	8) Ser becario y tutorado es: a) una ventaja b) desventaja ¿por qué?



Otros	9) ¿Deseas hacer algún comentario?
-------	------------------------------------

Temas

Tutoría

En la categoría de tutoría se buscó saber qué entienden los alumnos por este concepto, sobre todo con qué aspectos los vinculan.

Además en este apartado también quisimos saber, si los alumnos tienen algún problema con la tutoría y de qué tipo.

Tutor

Aquí deseamos conocer, qué tanto vinculan a la tutoría con una relación personal, entre tutor-tutorado y si existe coincidencia entre los alumnos respecto a las funciones principales del tutor.

Sesiones de tutoría

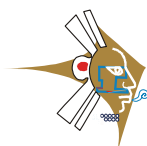
Pretendemos indagar qué es lo que hacen los alumnos en la tutoría, para qué emplean este espacio. Esto con el fin de entender si la tutoría existe más allá de un trámite institucional.

Tutoría PRONABES

Se buscó indagar la opinión que tienen los alumnos respecto a la unión del programa de becas (PRONABES) y la tutoría y si para ellos este vínculo es provechoso o no.

Interpretación

Las respuestas se clasificaron, conforme a las veces que aparecía la misma palabra por pregunta, por ejemplo para definir tutoría, se contaban las veces en las que los alumnos la nombraban reiteradamente, como por ejemplo: apoyo, asesoría o guía, de esta manera se fueron haciendo clasificaciones en cada una de las preguntas mediante el programa Excel, de acuerdo a la forma en la que respondían los alumnos, tanto en ingeniería como en



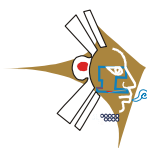
pedagogía. Cuando las palabras no tenían mucha frecuencia se colocaban en el rubro de otros.

Una vez que se obtuvieron las respuestas de los cuestionarios, en ambas carreras, se formaron grupos de acuerdo a los datos, primero se ordenaron los cuestionarios por semestre y por sexo, posteriormente se numeraron y desde ese momento, se respetó rigurosamente el lugar de cada cuestionario, gracias a este orden se ha podido acudir a cualquier duda para aclararla. Ese número también corresponde a la captura que se hizo de los datos en el programa de Excel.

En la carrera de ingeniería, se consideró primero organizar cada cuestionario por licenciatura (ya que existen 5 carreras en esta área), después por semestre y por sexo. Cuando se empezó a separar cada carrera para hacer grupos, nos dimos cuenta que esto dificultaba la secuencia sobre las respuestas, así que decidimos juntar todas las carreras en una misma secuencia numérica, haciendo únicamente la diferencia de las ingenierías con siglas (mas adelante explicaremos esto). En esta investigación consideramos que no era importante hacer contrastes al interior de las carreras de ingeniería, sino que sólo nos interesaba la divergencia con pedagogía.

Las siglas que se utilizaron para clasificar las carreras de ingeniería fueron: ingeniería en computación: ico, ingeniería civil: civi, ingeniería mecánica: me, ingeniería industrial: ind e ingeniería eléctrica: ele. En general la referencia que utilizamos para citar las palabras de los alumnos en esta investigación (Bertely, 2000), se conformó de la siguiente manera: primero colocamos la palabra cuestionario abreviada (Cues), después asentamos la carrera a la que pertenecen, colocando la primera sigla I para Ingeniería y P para pedagogía, posteriormente empleamos el número que se le asignó a cada cuestionario y la clave del tipo de ingeniería a la que pertenecen, en el caso de pedagogía no se requirió de esta clave. Finalmente se colocó el mes y el año de aplicación del cuestionario ejemplo CuesI:130ime,febl o CuesP:137,agst.10.

Resulta importante resaltar que el trabajo de los cuestionarios buscan interpretar los datos desde dos ópticas, una de manera cuántica, es decir la frecuencia con la que repiten las palabras, para ver las constantes en las opiniones de los estudiantes, pero también es necesario revisar las interpretaciones cualitativas que nos arrojaron estos cuestionarios.



Para lograr la interpretación cuantitativa y cualitativa de la información (Tarrés,2001), fue necesario revisar varias veces cada pregunta en los cuestionarios, sobre todo para hacer agrupaciones por el tipo de respuesta de los estudiantes.

En un principio sólo hacíamos la cuantificación sobre la frecuencia de cada respuesta, pero después fue necesario ir interpretando las respuestas de manera cualitativa, para englobar los sentidos que expresaban los alumnos y no perder las reflexiones que se iban suscitando.

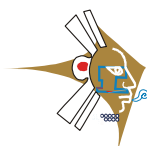
Así que después de capturar cada una de las respuestas por pregunta, se fueron escribiendo las reflexiones que iban surgiendo sobre dichas respuestas y en algunos casos rescatábamos la palabra literal de los alumnos, para reforzar o ejemplificar las ideas. Posteriormente estas reflexiones se unían con los datos estadísticos y se completaba así la información.

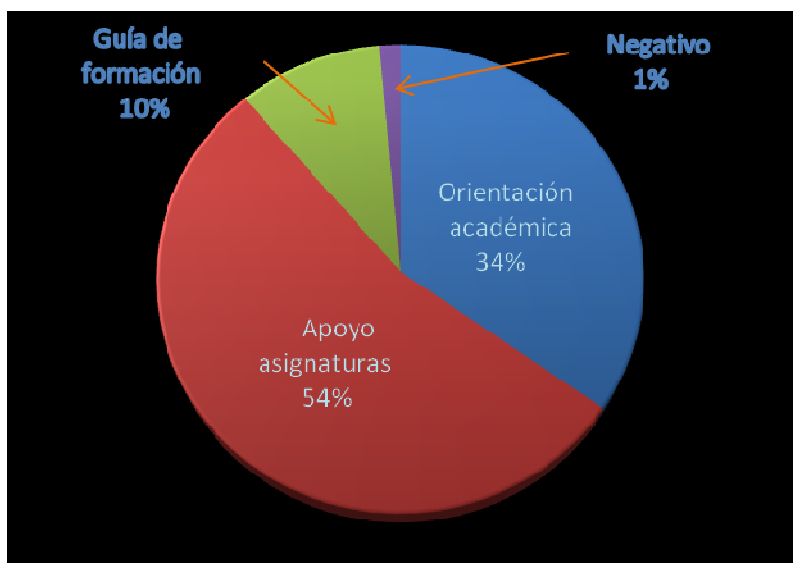
A continuación mostramos un ejemplo de interpretación del cuestionario cuantitativa y cualitativa, en ambas carreras y posteriormente la forma en que los hemos integrado.

Pedagogía

Pregunta nº1 ¿Para ti qué significa la tutoría?

a) Apoyo asig	54%
b) Orientacademic	34%
c) Guía formación	10%
d) Negativo	1%





a) Apoyo a asignaturas

En este apartado se agruparon las respuestas que se vinculaban con la búsqueda de soluciones rápidas, a los problemas de sus materias o unidades de conocimiento. Estas réplicas se relacionaron más con el aspecto inmediato, es decir con la atención que el alumno necesita cuando le van surgiendo dudas en su cotidianidad. Son tareas que buscan resultados de manera expedita. Al parecer esta fue la respuesta mayoritaria de los alumnos con un 54% es decir 76 alumnos contestaron que la tutoría es entendida como una forma de solucionar momentáneamente sus problemas escolares.

b) Orientación académica

En este grupo aparecen ideas vinculadas tanto a lo académico como a lo personal, la diferencia primordial es que esta ayuda es a largo plazo. Además aparece la figura del tutor como elemento importante para definir el término de tutoría, los alumnos refieren que necesitan de esta ayuda en toda la carrera y en su proyecto profesional. La respuesta fue casi un 20% menor que la anterior, es decir 49 alumnos de los 141 contestaron que la tutoría es más amplia y va mas allá de lo escolar, como podemos ver sólo una tercera parte de esta población piensa que la tutoría es más amplia que la solución escolar inmediata.

c) Guía de formación

En esta sección incluimos a los alumnos que usaron el término formación, ya que ésta es una categoría importante en nuestro trabajo, aquí las respuestas fueron todavía menores pues se contó con el 10%, es decir 14 alumnos emplearon este término.



La palabra formación fue relacionada con la parte académica y personal al igual que el grupo anterior, sólo que en este caso fue acompañada por el término de formación, suponemos que los alumnos definen dicho concepto, como una atención más integral, que abarca tanto los aspectos universitarios, como los problemas específicos con los que se va enfrentando. En este grupo podemos decir, que el término de formación no está muy relacionado a la tutoría o por lo menos la mayoría no lo relaciona.

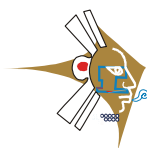
Esto nos permite también reflexionar sobre la pertinencia o no, de la categoría de formación, en esta investigación, ya que como posteriormente veremos pocas veces es utilizada por los alumnos.

d) Negativo

En este apartado se agruparon dos respuestas que reseñan de manera negativa a la tutoría, la primera la refieren como un “requisito institucional inexistente”(cuesP:72,agst.2010)¹, y la segunda como “no cuento con mi asesor”(cuesP:137,agst.2010). Aunque la pregunta no aludía a si tienen o no tutoría, a pesar de ello dos alumnos es decir el 1% contestaron que no tenían tutoría. Quizá como una protesta por no contar con este apoyo, aunque en proporción fue muy poco significativa.

En general en las respuestas para esta pregunta N^o1, no aparece la institución para definir el concepto de tutoría, por parte de los alumnos, sino que la mayoría de ellos, hacen referencia por un lado al trabajo áulico, que surge día con día, o bien en menor proporción, los estudiantes dicen que la tutoría abarca tanto aspectos profesionales como personales. Pero este término de tutoría en general no se está vinculando con la institución, es decir a pesar de que esta modalidad educativa es impuesta por la facultad y se convierte en obligatoria a partir del programa de becas (PRONABES), los alumnos no la refieren desde ahí, sino desde sus propias actividades escolares o bien desde su proyecto profesional o desde la relación que tienen con el profesor (tutor), pero en general no acuden a la institución escolar, para definir el término de tutoría.

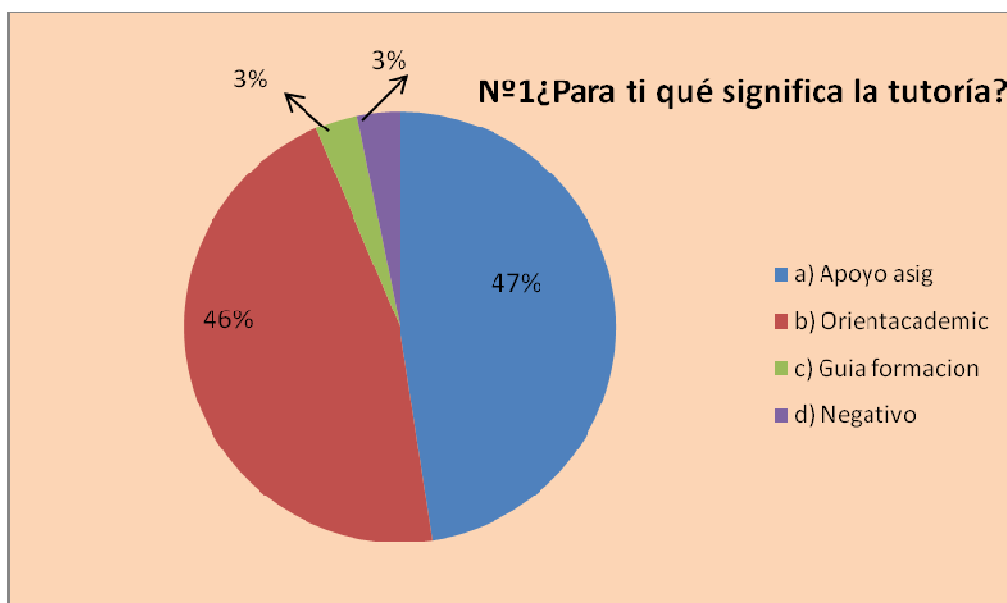
¹ A lo largo de este trabajo el lector encontrará algunas siglas y números, para denotar primero el tipo de instrumento al que hace referencia (por ejemplo cuestionario de pedagogía (cuesP)),posteriormente el número de cuestionario del alumno (ejemplo:72) antecedido por una coma se coloca el mes y año en el que se aplicó el cuestionario (ejemplo,agst2010) Cfr. Bertey, B. (2000) *Conociendo nuestras escuelas*, México, Paidós.



Ingeniería

Nº1 ¿Para ti que significa la tutoría?

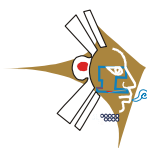
a) Apoyo asig	47%
b) Orientacademic	46%
c) Guía formación	3%
d) Negativo	3%



a) Apoyo asignatura

En este inciso se ubican 90 de los 180 alumnos, es decir 47.6% hacen referencia a que la tutoría resuelve lo inmediato de su carrera, lo que se presenta día con día, aunque a diferencia de los pedagogos, para los ingenieros casi se iguala, el apoyo de manera más inmediata y parcial, con el de orientación educativa que pretende ser más profundo, aunque el mayor número se encuentra en este rubro por sólo 1.6%.

En el apartado de apoyo a la asignatura quisimos, al igual que en pedagogía, integrar las respuestas que estuvieran vinculadas con un trabajo más próximo, que tuviera que ver con resolver dudas, aquí se expresan en su gran mayoría las respuestas que están vinculadas con un trabajo cotidiano y áulico. Los ingenieros dicen que es un espacio para reafirmar o



entender temas de las clases (CuesI:63ico,feb11), es una herramienta para el estudio (CuesI:89civi,feb11), algunos aluden al apoyo para el poco entendimiento (CuesI:130ime,feb11) o incluso utilizan términos más académicos, al decir que es una ayuda extracurricular (CuesI:25civi,feb11).

b) Orientación académica

Este apartado tuvo 87 respuestas de las 189, lo que significó un 46%, es decir 1.6% por debajo del inciso anterior. A diferencia de los pedagogos donde la mayoría se inclinó hacia la resolución de problemas de manera más inmediata. Para los ingenieros parece que es más importante la tutoría o por lo menos la refieren con una mayor profundidad.

En esta segunda opción las respuestas de los estudiantes ingenieros fueron muy interesantes, pues a veces decían que con la tutoría se tenía una mejor recepción del conocimiento (CuesI:39ico,feb11), o bien decían que es una manera de tener un control sobre el desempeño académico (CuesI:63ico,feb11), cuando hacían alusión al docente decían que es un apoyo por parte de una persona especializada para no tener problemas con ciertas materias (CuesI:66ico,feb11), o bien es un apoyo académico y moral por parte del profesor al alumno (CuesI:126ime,feb11). Pareciera que los ingenieros utilizan términos no tan pedagógicos, pero si muy contundentes para expresarse sobre la tutoría.

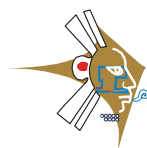
c) Guía formación

Su porcentaje fue de 6 de 189 es decir 3.1%. Su representatividad fue menor, al igual que en los pedagogos, donde la palabra formación casi no tiene presencia en esta modalidad educativa. La tercera opción de esta pregunta N°1, integra aspectos vinculados como ya dijimos con la palabra formación, tales como ser un apoyo extra para nuestra formación (CuesI:59ico,feb11), en este apartado los alumnos separan los aspectos afectivos de la formación dicen: es un seguimiento a los estudios, apoyo emocional y en formación (CuesI:79ico,feb11), o bien hacen referencia a su formación académica.

d) Negativo

Finalmente otro grupo de respuestas donde el porcentaje fue igual que el inciso anterior se refiere a lo negativo o poco relevante de la tutoría, es decir 6 personas se agrupan aquí de las 189, lo que implica un 3.1% dos puntos arriba que los pedagogos.

Aquí concentramos dos aspectos básicos que mencionan los ingenieros, por un lado dicen que la tutoría es un requisito más para la beca (CuesI:83ico,feb11), una asistencia a becarios ante un profesor (CuesI:120civi,feb11) o bien que es un apoyo económico, pero por



otro lado hubo expresiones negativas respecto al concepto de tutoría como la de enajenación a un profesor al cual rindes cuentas (CuesI:96civi,feb11), incluso lo mencionaron como pérdida de tiempo (CuesI:16lime,feb11), creo que esta última expresión también nos permite saber que los alumnos se pudieron expresar libremente.

Cuadro comparativo de cuestionarios de Pedagogía e Ingeniería

Pregunta N°1 ¿Para ti qué significa la tutoría?

Pedagogía		Ingeniería	
a) Apoyo asig	54%	a) Apoyo asig	47%
b)Orienta academic	34%	b)Orienta academic	46%
c)Guía formacion	10%	c)Guía formacion	3%
d) Negativo	1%	d) Negativo	3%

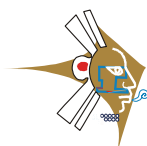
Observaciones

El significado que los alumnos dan a la tutoría se encuentra vinculado con la manera de resolver momentáneamente los problemas escolares, pues tanto los pedagogos como los ingenieros consideran que es más importante resolver las dudas que se van teniendo cotidianamente, que recibir una orientación a largo plazo sobre su profesión. Incluso el énfasis sobre este rubro es mayor en los pedagogos que en los ingenieros.

Reflexiones en torno al objeto de estudio

A lo largo de estos dos años de trabajar la tutoría en la FES Aragón en las licenciaturas, mis ideas y mis conjeturas han cambiado. Primero hice afirmaciones acerca de la tutoría en un plano muy prescriptivo (de acuerdo a las lecturas que hacía) y sólo se las imponía a mi objeto de estudio.

Posteriormente forzaba mucho al objeto para que le quedaran las categorías que a mí me gustaban como la de identidad y formación.



Un tercer momento fue dejar todo a la deriva y acabar de recabar datos y empezarlos a analizar (primero los cuestionarios de pedagogía, luego los de ingeniería y ahora las dos entrevistas). Aquí me di cuenta de que la categoría de formación está muy forzada y que casi no se nombra, así que quizá deba desecharla. También percibo que empieza a tener sentido la categoría de identificación, pero sin imponerla al objeto, pues aparece como un elemento importante entre el tutorado y el tutor pero como categoría menor para este trabajo.

Por ahora creo que empiezo a creer en algunas categorías que pueden sustentar mis datos tanto desde los cuestionarios como de la entrevistas.

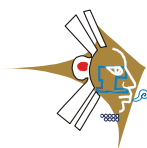
Algunas de mis aportaciones

La tutoría generalmente se presenta desde la mirada institucional, es un requisito y así lo retoma la escuela, incluso el docente expresa lo que se debe hacer en tutoría, pero **la voz del alumno** difícilmente es rescatada como algo valioso, un alumno expresa: “a nosotros nunca nos preguntan nada”(EA:36,2009), parece que el tutorado es menor de edad y necesita un mentor que lo represente, lejos de esto creemos que para **lograr la independencia en el alumno** es necesario que éste exprese su opinión y se le de voz y voto en esta modalidad educativa, de otra manera ¿cómo queremos lograr autonomía en el tutorado, si ni siquiera aprendemos a escucharlo? .

Otra aportación es rescatar la relación que existe entre el alumno y el docente en la tutoría como un vínculo que se establece de persona a persona y cómo a partir de esto se pueden establecer vínculos de afinidad, de identificación y de afecto entre el alumno y el tutor, más allá de los estándares de calidad externos que se exigen.

Hallazgos

*La tutoría es impuesta por la institución y no permite escuchar el interés del alumno. La entrega de formatos y trámites que se le piden al alumno para reportar el trabajo de tutoría en realidad no muestran los que sucede al interior de este proceso y mucho menos las necesidades de los alumnos.



*La tutoría desde lo Escolar y Profesional. La tutoría generalmente se inicia con las dudas escolares que el alumno tiene, posteriormente se van expresando inquietudes de mayor alcance referidas a la profesión.

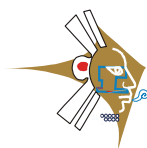
*Coincidir horarios e interés. Algunos de los problemas nodales en la tutoría es la dificultad para que alumnos y profesores coincidan en sus horarios libres para llevar a cabo la tutoría, debido a que esta se encuentra fuera de un curriculum establecido y no se recibe ninguna remuneración por la misma.

Otro problema es la disponibilidad, pues a diferencia de no tener tiempo, la disponibilidad se refiere a que al tutor no le interese participar, aunque en este rubro los ingenieros no hacen tanto énfasis como en pedagogía donde los alumnos tienen que andar buscando a su tutor, porque éste no siempre está en el salón, donde se supone debe estar dando clases.

*Lo académico detona hacia lo personal. Las sesiones de tutoría se pueden convertir en espacio de confianza para plantear problemas más allá de lo académico, siempre y cuando puedan confluír el tutorado en relación directa con su tutor.

Referencias bibliográficas

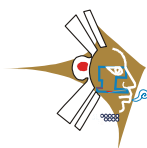
- Aguilar Mariflor; Beller, Walter; et. al. (1990) *Crítica del sujeto* FFL UNAM, México.
- Aguado , Odina. (2003) *Pedagogía Intercultural*. Mac Graw Hill Madrid.
- Alvarado y Romero. (2004) “Los aspectos cualitativos de la tutoría en educación superior” en *Planeación y educación educativa* FES Aragón Cuatrimestral Núm 32 Año 11 Unidad de Planeación.
- Álvarez, P. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*, España Edit. EOS.
- ANUIES (2002). *Programas Institucionales de Tutoría*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior.
- Barth Frederik. (2000) *Metodologías Comparativas* ed. Contra Capa, Río de Janeiro Brasil.
- Bertely, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas* México, Paidós.
- Buenfil R. (2007). Categoría Intermedia, México CNIE-IX.
- Calvo López M. (2009) “La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento” en *Perfiles Educativos*. vol.XXXI, núm.124. México, IISUE.



- Castañeda Yáñez Margarita. (2001) *Aprendizaje autónomo estrategias para licenciatura* DGEE UNAM México.
- Coffey y Atkinson (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos estrategias complementarias de investigación* Colombia, Edit. Universidad de Antioquia.
- Coffey y Atkinson (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos estrategias complementarias de investigación* Colombia, Edit. Universidad de Antioquia.
- Denman y Haro (2000). *Por los rincones antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México, Colegio de Sonora.
- Ducoing P.(2009). *Tutoría y Mediación I*. México, UNAM.
- (2010). *Tutoría y Mediación II*. México, UNAM.
- Escamilla y Domínguez. (2001) *Programa Institucional de Tutorías: Documento Rector* FES Aragón México.
- Escamilla y Rodríguez (2010). *El método Biográfico en la investigación socioeducativa*. México, UNAM FES Aragón.
- Escamilla y Urbina (2006). *El proyecto de investigación: elementos su construcción en el campo Pedagógico*. México, FES Aragón, UNAM.
- Ferrater Mora José. (1982) *Diccionario de Filosofía Vol2* Alianza Editorial España.
- Filloux Jean Claude. (1996) *Intersubjetividad y Formación*. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, Argentina.
- Fullat Octavi. (1983) *Filosofías de la educación* Ediciones CEAC España.
- (2004) *Homo Educandus Antropología Filosófica de la educación*. Universidad Iberoamericana UPN Lupus Magister México.
- García y Colomé (2001) “La Universidad y la tutoría hacia el mañana” en *La tutoría en la facultad de ingeniería de la UNAM*, Facultad de Ingeniería, México, UNAM.
- Giddens Anthony (1998) *Modernidad e Indetidad del yo El yo y la sociedad en la época contemporánea* Ed. Península España.
- Gleizer Salzman Marcela (1997) *Identidad, Subjetividad y sentido en las sociedades complejas* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Juan Pablos Editor México.



- Giménez Gilberto (2007) "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Gall Olivia *Racismo mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. CIICyH/CRIM UNAM México.
- Leach Edmund (1978) *Cultura y comunicación La lógica de la conexión de los símbolos* SXXI Madrid España.
- (1988) *El método comparativo en antropología* en J Llobera (comp.) *La antropología como ciencia* Anagrama Barcelona España.
- Luengo Julián. (2005) *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* Ed. Pomares Barcelona México.
- Luna Matilde. (1998) "El nuevo papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo regional" en Alcantara et.al. *Educación Democracia y Desarrollo en el fin de siglo* SXXI México.
- Marin, D. (2008), *Los Estudiantes de Ingeniería Civil: Identidad y representaciones sociales*, México, UNAM IISUE PyV.
- Mouffe, Chantal. *El retorno de lo Político* Paidós
- Muñoz Cruz Héctor (coord). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. UAM Iztapalapa/UPN México.
- OLivencia Leiva. (2006). "La formación intercultural del docente: Reflexiones en el ámbito de la formación social y permanente", en *Revista Comunicación* Vol 15, año 27, Nº 1, Enero-Julio 2006.
- Orozco Bertha (coord.).(2007). *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México IISUE y Plaza y Valdés
- Programa de Tutorías Universitarias (2002) Santiago-Chile.
- Puiggrós Adriana. (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* Aique Grupo Editor Argentina.
- (1998) "Educación Neoliberal y Alternativas" en Alcantara et.al. *Educación Democracia y Desarrollo en el fin de siglo* SXXI México
- Savater Fernando. (1997) *El valor de educar* Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América México.

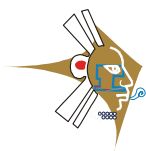


- Secretaría de Educación Pública. (2004) *1er Encuentro Nacional de Tutorías* ANUIES Universidad de Colima México .
- UNAM (2007). *Guía Didáctica para Tutores Tomo I y Tomo II Estructura Tutorial* UNAM México.
- UNAM (2004) *La experiencia el programa de tutoría para la licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia*, México UNAM.
- UNAM (2001) *La tutoría en la facultad de ingeniería de la UNAM* Facultad de Ingeniería, México, UNAM.
- UNAM. *Manual del tutor*. México, FES Acatlán, UNAM.
- VELÁZQUEZ Reyes Luz Ma. (2007) *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. Lucerna Diogenis. México.
- WIEVIORKA Michel. (2007). "Identidades Desiguales Globalización" en Sánchez Díaz.de R. (coord.) *Identidades, Globalización e Inequidad* Universidad Iberoamericana Puebla, ITESO y Universidad Iberoamericana León México.

Referencias de internet

- [http://: www.anuies tutoria portal del tutor 2002](http://www.anuies tutoria portal del tutor 2002)
- <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/apdorta/orienta.htm>
- <http://www.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/index.php?contenido=20150>
- <http://www.programanacionaldedesarrollo calderon>
- <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/tutorias.html>.1999.





La resolución de problemas como estrategia didáctica en la educación formal

[REGRESAR](#)

María Cristina Moretti
María Ximena Erice
Lilia Dubini
*Silvia Marello**

Resumen

El presente trabajo, forma parte del Proyecto de Articulación entre la Universidad Nacional de Cuyo y la Educación Polimodal de la provincia de Mendoza (Argentina) que incluye un Subproyecto 3 sobre: Propuestas metodológicas consensuadas para el desarrollo curricular en ciencias básicas (física, química, biología y matemática) y de modelos consistentes de evaluación, en función de las competencias específicas requeridas para el ingreso y permanencia en la Universidad.

Este proyecto contempla los siguientes objetivos:

- Desarrollar un modelo metodológico para las áreas de conocimiento con dificultades de aprendizaje en escuelas de Nivel Polimodal: Física, Química y Biología (Ciencias Naturales) y Matemáticas.
- Coadyuvar al desarrollo curricular en Física, Química, Biología y Matemáticas, mediante acciones de capacitación y de producción de materiales didácticos.
- Elaborar material didáctico para la transferencia al aula de las metodologías de enseñanza para Física, Biología, Química y Matemática en el Nivel Polimodal

Se aborda en este trabajo la presentación de una propuesta metodología para la resolución de problemas en el área de las Ciencias Naturales, en base a diversos diagnósticos aportados por investigaciones sobre la problemática de los ingresantes y su bajo rendimiento.

Palabras clave: educación formal – resolución de problemas – estrategias didácticas.

* Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad Nacional de Cuyo Mendoza – Argentina Tel.02614292292 – maricris47@hotmail.com

Introducción

Sea cual sea el nivel en el cual se enseña, la resolución de problemas es de fundamental importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La vida cotidiana y laboral presenta constantemente problemas, los que deben ser resueltos para que se logre un adecuado desarrollo de las actividades del hombre.

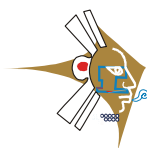
A través de la historia, el hombre ha debido sortear obstáculos, llámese necesidades, problemas, para poder lograr los objetivos deseados. Muchas de las formas de resolverlos, por lo menos hasta hace muy poco tiempo, han sido intuitivas. No se enseñaron en forma sistemática las estrategias necesarias para lograr solucionar distintas situaciones a las que las personas se ven enfrentadas permanentemente.

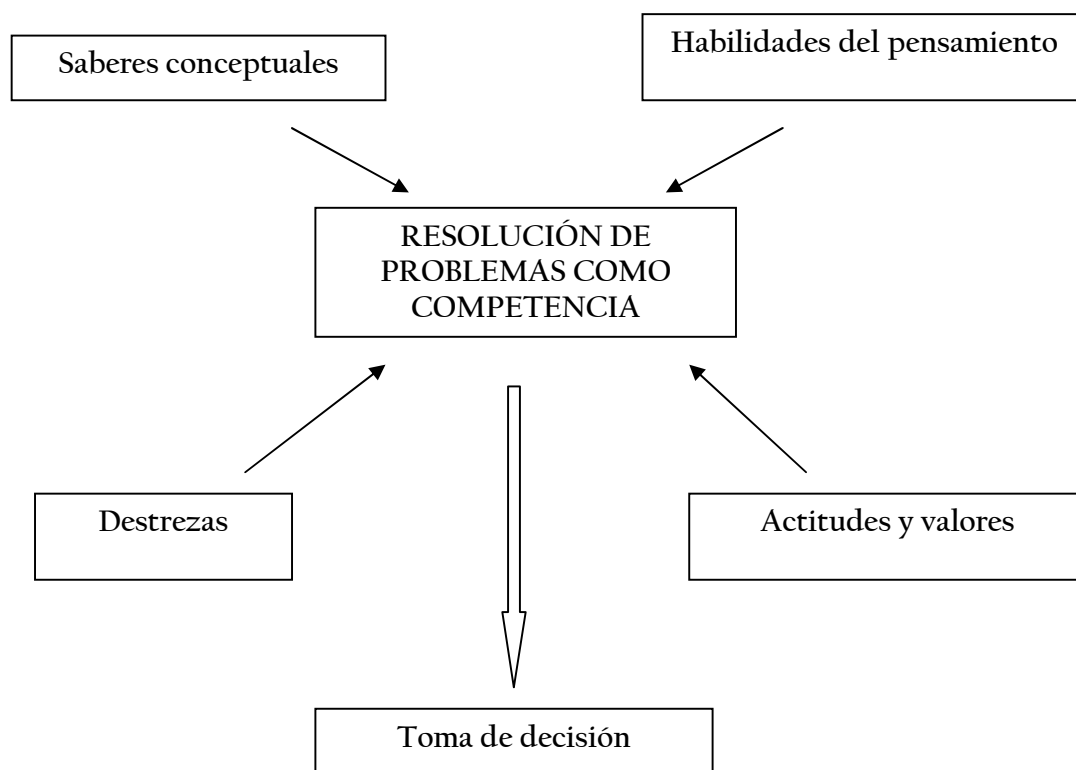
Un modo interesante de enfrentar los problemas es pensar que éste puede no sólo significar un conflicto sino también una oportunidad. Por ejemplo, si una madre tiene que ir a arreglar el cuarto de sus hijos, puede llegar a ser en un primer momento ¡un gran problema! Pero después de algunos segundos de exhaustivo análisis, la situación puede tornarse distinta si se piensa en la posibilidad de lograr una nueva forma de acomodar los objetos utilizados y hacer una selección de aquellos que no serán utilizados por los niños pero sí pueden servir para otros.

La enseñanza de las estrategias para la resolución de problemas puede ser incorporada desde los primeros niveles de la educación y complejizada a medida que se avanza hacia niveles superiores que son parte del sistema educativo. Lo importante es preparar al alumno con las estrategias necesarias para enfrentar la resolución de situaciones problema que se le presentarán tanto en su vida diaria, como en la vida profesional.

El abordaje de esta competencia en el área puede ser llevado adelante tanto en los espacios curriculares disciplinares como así también en aquellos espacios donde el alumno debe poner en juego conocimientos de otras áreas para poder comprender los contenidos específicos y, de ese modo, poder integrarlos.

En realidad, cuando se piensa en la Resolución de Problemas como competencia, esta trasciende las barreras de lo disciplinar y se ubica en aquellos espacios en donde se necesitan “saberes” disciplinares y no disciplinares para poner en juego. De todos modos, para lograr “formar en la competencia”, se necesitan de instancias en donde cada docente, desde su área, aporte a este gran “saber hacer”.





Representación esquemática de los componentes de una competencia

Desde este punto de vista el planteo de situaciones problema puede ser una estrategia que permita generar en el alumno distintas actitudes como:

- ⊙ motivación
- ⊙ integración de conocimientos
- ⊙ transferencia y aplicación de conocimientos
- ⊙ trabajo en grupo
- ⊙ solidaridad
- ⊙ necesidad de comunicar sus ideas, entre otros

Por ejemplo, cuando se abordan temáticas relacionadas con el Ambiente, se busca formar alumnos con criterios de sostenibilidad. Uno de los modos para lograrlo es a través de:



- ⇒ construir los saberes en situaciones contextualizadas,
- ⇒ resignificar las acciones realizadas por el hombre a lo largo de la historia,
- ⇒ potenciar acciones de prevención,
- ⇒ generar estrategias para encontrar alternativas de solución a las problemáticas.

¿Qué es la Resolución de Problemas?

En el marco teórico desarrollado en esta investigación, se definió lo que era considerado por distintos autores un problema.

En el desarrollo de la investigación, desde el área Ciencias Naturales se adhirió a la postura tomada por autores españoles pero también se cree conveniente mencionar otras formas de abordar las situaciones problema. Este es el caso de la propuesta presentada por Weil Barais (1993) en *L'homme cognitif*. PUF– Press Universitaire de Frances.

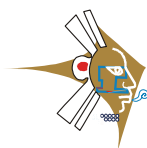
La resolución de problemas permite conocer como el individuo utiliza estrategias para encontrar soluciones a situaciones para las cuales no dispone, a priori, de una respuesta apropiada.

Se partirá de la hipótesis de que las situaciones problema constituyen situaciones privilegiadas para la construcción de conocimientos nuevos y la comprensión de los modos en que se procesa la información. Se trata de situaciones especiales para estudiar las actividades intelectuales de manera integrada.

El estudio de los procesos de resolución de problemas permite poner en evidencia fenómenos que solo se manifiestan a nivel de globalidad de las conductas. Por ejemplo, en la planificación de las acciones para una determinada situación conflictiva, sólo los sujetos pueden intervenir si están ubicados y compenetrados de la problemática a resolver.

El abordaje de la Resolución de Problemas desde el Procesamiento de la Información

Describir un proceso de resolución de problemas consiste en especificar, en cada etapa de la resolución, los diferentes componentes del proceso que se ponen en marcha. Tal descripción descansa en el estudio de conductas individuales de los sujetos que se encuentran realizando tal proceso. La dificultad de estos estudios tiene relación con los

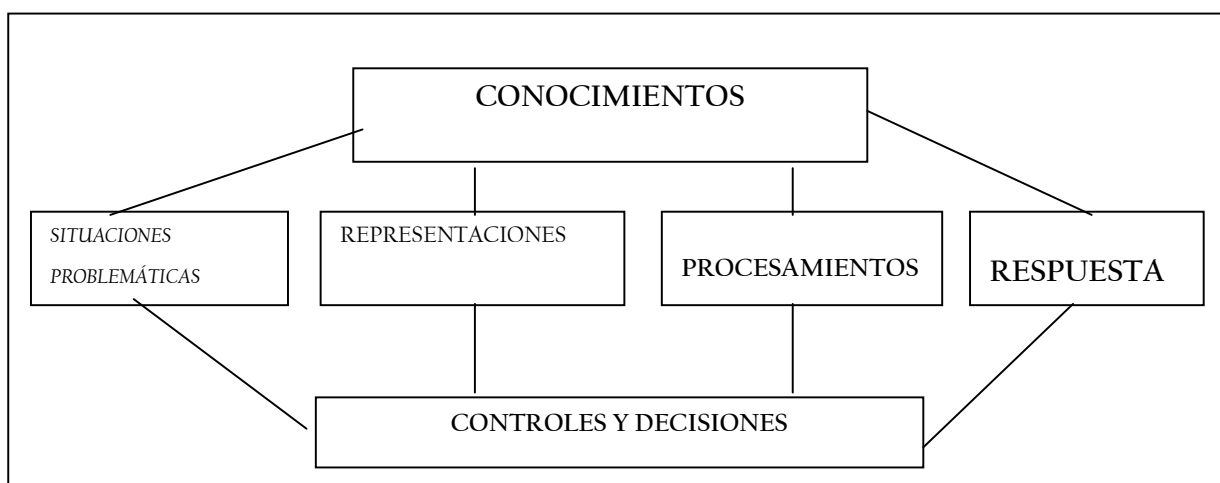


medios que es necesario poner en marcha para obtener indicios de la actividad mental desplegada.

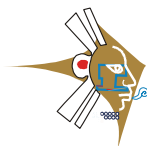
Newell y Simon (1992, cf. Weil barais, pp.547) han contribuido a rehabilitar las técnicas de entrevista individual como medio de tener acceso a los procesos mentales. Han emitido la hipótesis de que los individuos expertos en su dominio tienen acceso a sus procedimientos mentales y pueden verbalizarlos. Al analizar la verbalización espontánea en el transcurso de la resolución, ellos estiman que es posible dar cuenta de dichos procedimientos. Esta opinión aún cuando es muy controvertida, ha permitido desarrollar todo un conjunto de trabajos que recurren al estudio de verbalizaciones, ya sean espontáneas, ya sea provocada por el experimentador. Este paradigma de estudios ha sido concebido bajo el nombre de “resolución de problemas en voz alta”.

La corriente procesamiento de la información ha dado lugar a un desarrollo considerable de los trabajos sobre la resolución de problemas. Estos trabajos han mostrado la gran diversidad de las conductas de resolución así como su gran variabilidad intrasujetos e intersujetos. Esto ha conducido a desarrollar abordajes diferenciales, mientras que otros abordajes consideraban muy a menudo datos individuales o de grupos estimados, a priori, como representativos del conjunto de las conductas, como si lo universal de la especie se reencontrara necesariamente en cada sujeto.

Weil Barais (1993) representa los componentes y las interacciones presentes en el proceso de resolución de problemas de la siguiente manera:



Representación, para la Resolución de Problemas, según la especificidad propia del área:



Para comenzar se realizará un análisis de cada uno de los componentes de la propuesta:

2. Situación problema

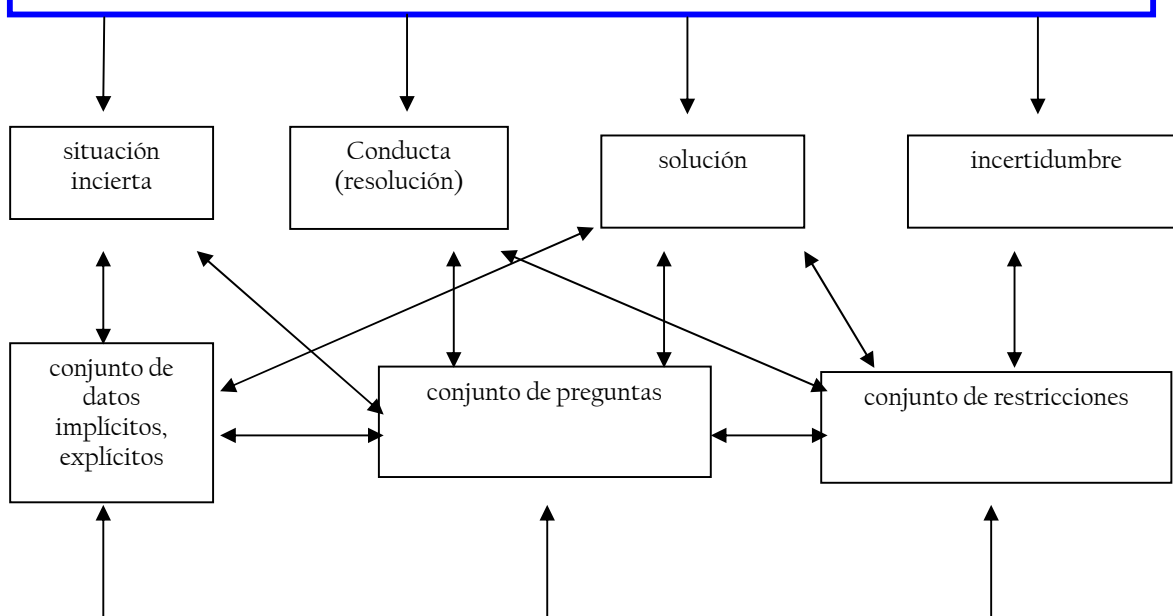
Para realizar el análisis de la situación problema se han tomado como ejes de referencia la definición de Perales, Alvarez Suárez y otros (2000), y la caracterización que hace Weil Barais (1993) de los problemas. El análisis sobre ambos puntos de vista se presenta a continuación:



EL PROBLEMA COMO SISTEMA COMPLEJO

Perales, Álvarez Suárez y otros (2000)

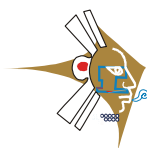
“Un problema constituye, pues, una situación incierta que provoca en quien la padece una conducta (resolución del problema) tendiente a hallar la solución (resultado esperado) y reducir de esta forma la tensión inherente a dicha incertidumbre”



“Una situación problema es toda aquella que se caracteriza por presentar:

- un conjunto de datos (objetos materiales, acciones, acontecimientos, representaciones simbólicas, lingüísticas, gráficas, matemáticas)
- un conjunto de preguntas que precisan el objetivo a alcanzar el que generalmente se encuentra relacionado con el para qué, dando la apertura al problema.
- un conjunto de restricciones que delimitan las acciones del sujeto. Pueden referirse a datos disponibles o accesibles a los sujetos, a los tratamientos posibles, a las ideas previas”.

Weil Barais (1993)



Se puede visualizar en el esquema las interacciones presentes tanto desde una concepción de problema general, como sistema complejo, y los componentes que lo constituyen. Lo importante es encontrar y poner en juego las interacciones entre ambas concepciones.

En la definición de Perales está incorporada al problema la conducta del que resuelve.

Caracterización de los problemas

Si se inserta la resolución de problemas dentro de las actividades docentes, ella demanda saberes (conceptos, leyes, principios), habilidades, procedimientos (aplicación de fórmulas, búsqueda de información necesaria para la resolución de situaciones, formulación de hipótesis, etc) y actitudes favorables hacia la actividad propuesta.

La naturaleza de los datos disponibles, la naturaleza de los objetivos a alcanzar y la naturaleza de las restricciones sirven para diferenciar los problemas.

La caracterización de los problemas depende en gran parte de los objetivos que se persiguen en los estudios.

Cuando los objetivos están orientados hacia un conocimiento mayor de operaciones mentales o de razonamientos particulares, los problemas son seleccionados o concebidos especialmente para dirigir los estudios.

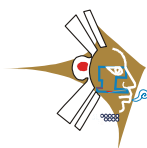
Los problemas son caracterizados por el tipo de operaciones intelectuales o por los procesos requeridos de manera privilegiada. Se concibe o se seleccionan problemas de: identificación, clasificación, seriación, inducción, razonamiento analógico entre otros.

Cuando el objetivo central es el estudio de las mismas situaciones problemáticas, la tarea consiste en dilucidar la naturaleza de los problemas tanto, desde el punto de vista de los datos disponibles, como de los objetivos a alcanzar y las restricciones.

Tanto las representaciones como los procesamientos serán considerados como parte de las habilidades del pensamiento.

Representaciones

Los modelos contruidos a fin de dar cuenta de los protocolos de resolución son locales y no pretenden extenderse a un dominio de validez muy amplia. Sirven, sobre todo, para



evaluar completamente la descripción de los procesos. La investigación sobre estos modelos ha permitido poner en evidencia la importancia de las representaciones en la resolución de problemas, así como la importancia de mecanismos de control, datos no considerados anteriormente.

Las representaciones en Ciencias Naturales pueden ser en forma de dibujos, esquemas, gráficos, mapas conceptuales, modelos, fórmulas, ecuaciones.

Lo importante de las representaciones es que los alumnos se acostumbren a realizarlas una vez que han comprendido el planteo general. En ella aparecen los datos y las relaciones presentes entre ellos.

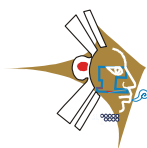
Planificación

Se podría decir, en la resolución de problemas, que la planificación cumple un rol imprescindible. Una mente que planifica significa que es capaz de comprender el todo y cada una de las partes. Se necesita de un pensamiento capaz de relacionar dichas partes y poner en juego todos los “saberes” construidos.

La planificación también necesita tener en cuenta cuál es el objetivo y por lo tanto qué decisión se deberá tomar una vez logrados los resultados.

Dos grandes modelos de tipos de planificación de procesos de resolución han podido ser establecidos en los diferentes dominios. En un primer tipo, los sujetos parten del objetivo a alcanzar tal y como se lo representan a partir del enunciado de la pregunta. Si es necesario, el objetivo se descompone en sub-objetivos de manera secuencial. Por aproximaciones sucesivas los sujetos logran alcanzar resultados. Se trata de una planificación ascendente.

El segundo tipo se distingue del precedente por el hecho de que el sujeto construye previamente una representación de los datos del problema de la que va a deducir (generalmente por analogía con un problema conocido) un plan de solución. Se trata de una planificación descendente. Este tipo de planificación va de lo general a lo particular, mientras que la precedente va de lo particular a lo general: en este caso la solución se elabora por aproximaciones y correcciones sucesivas obtenidas a partir de los datos recogidos en el transcurso de la acción.



La planificación descendente impone controles sobre la construcción de la representación del problema, mientras que la planificación ascendente exige más controles sobre los datos intermedios y sobre la estimación de la distancia con el objetivo a alcanzar. Los recursos cognitivos exigidos no son los mismos. Por supuesto que esos dos tipos de planificación pueden ser puestos en juego simultáneamente o alternadamente, cuando se trata de la resolución de un problema particular. Esto hace que sea muy difícil la interpretación de los protocolos de resolución, ya que los sujetos mismos, captados en plena realización de la actividad, son incapaces de decir qué buscan y cómo proceden. Sólo a partir de un buen nivel de experticia en la resolución de una clase de problemas los individuos son capaces de explicitarlo.

La planificación ascendente es genéricamente más tardía ya que impone, por una parte, construir una representación general del problema y, por otra, razonar sobre lo posible.

Procesamiento

En este apartado se hace referencia a todas las acciones que se deben realizar para lograr la respuesta o respuestas a la situación. Incluyen a los procedimientos algorítmicos y los heurísticos. Evidentemente tienen una relación muy grande con el proceso de planificación. “Planifico, ejecuto, evalúo, retroalimentación...” ésta podría ser una secuencia sencilla de acciones que se realicen al resolver problemas.

Durante el procesamiento están permanentemente en juego los procesos inferenciales.

Los procedimientos que se tienen en cuenta son:

- observación
- identificación
- comparación
- análisis
- clasificación
- representación
- interpretación



- transferencia

La forma como el alumno secuencia cada uno de ellos es un componente importante del aprendizaje estratégico, donde el alumno diseña el camino a seguir.

Respuesta

Se ha podido comprobar que, en muchos casos, las diferencias en las performances* eran más bien imputables a las diferencias en las capacidades de planificación de las actividades y en las capacidades de control, que en las diferencias en las capacidades de procesamiento de la información. Tal afirmación confirma lo que se plantea frecuentemente en el área, ya que es preciso no planificar solamente en una misma dirección, sino que los alumnos deben aprender a seleccionar recorridos propios y alternativos.

Una vez que se planifica y se ponen en marcha los procesos involucrados en la Resolución de Problemas, se llega a una solución o a varias soluciones de acuerdo con la naturaleza del problema.

La toma de decisión como un componente de la resolución de problema

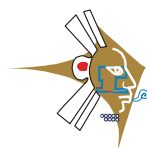
Cuando se plantea la Resolución de problemas es importante generar espacios en donde los alumnos sean capaces de tomar decisiones. Obviamente que esta toma de decisiones debe ir acompañada de una apropiación muy fuerte de criterios que hacen al juicio crítico.

En muchos casos el juicio está a menudo ligado a una decisión. Por ejemplo el diagnóstico del médico va acompañado por una decisión de tratamiento. Las situaciones en las que se va a tomar una decisión son más o menos complejas.

El contexto en la resolución de problemas

Aun cuando el abordaje de “procesamiento de la información” ha permitido hacer progresar los conocimientos sobre la manera cómo los individuos resuelven los problemas, es objeto de un cierto número de críticas. Se le reprocha no haber tenido en cuenta que los

* La palabra performance denota no solamente funcionamiento o desempeño como así también el resultado de tal funcionamiento o desempeño.



individuos raramente están solos para resolver problemas, desconociendo así el rol que juegan las interacciones interindividuales en los procesos de resolución.

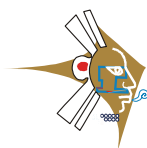
Por otra parte, este abordaje toma poco en cuenta el hecho que los problemas adquieren sentido en una red de significaciones sociales.

La presente propuesta considera la importancia de trabajar la resolución de problemas en grupos de trabajo. Esta situación, trabajar en grupo, evidentemente significa muchas veces un problema que debe ser resuelto. Más adelante se propone una estrategia para la conformación de equipos de trabajo.

Estos estudios han conducido a proponer prácticas interesantes. Por ejemplo, cuando se trata de diagnosticar competencias escolares o profesionales, se piensa cada vez más que la evaluación de conocimientos requiere encarar las situaciones problemáticas en las que los individuos son capaces de utilizarlas; la elección de los problemas así como los conocimientos disponibles sobre los procesos de resolución condicionan la validez de la evaluación, es por eso que toda empresa seria de evaluación debería, en primer lugar, comenzar por un estudio de los problemas.

Ya sea que se trate de estudios sobre el aprendizaje, sobre el razonamiento o sobre la resolución de problemas, las opiniones convergen en que es preciso tomar en cuenta la dimensión social de las actividades humanas y de los conocimientos específicos adquiridos por los individuos en los diferentes dominios en los que han adquirido su experiencia. Avanza la presunción de que las diferencias de competencias residirían más en la experiencia adquirida por los individuos que en el manejo de las formas de razonamiento. Esta idea se apoya sobre el hecho que cuando los expertos de un dominio razonan fuera de su dominio de experticia, no razonan mejor que los demás. Esta variación en el punto de vista debería conducir a que se desarrollen estudios sobre el modo cómo los individuos adquieren experticia en dominios particulares.

Hasta ahora se había trabajado sobre la comparación entre el modo de funcionamiento de los expertos y de los novicios, con el supuesto de que sería suficiente enseñar a los novicios lo que sabían los expertos para que se transformaran ellos también en expertos. El fracaso de esta postura que reposa sobre tal presupuesto ha conducido a ponerlo en discusión. Los trabajos más prometedores en este dominio son los que adoptan un punto de vista del desarrollo espiralado de las distintas competencias. Resultan de la convergencia de puntos de vista que va entre el abordaje del desarrollo específico y el abordaje generalista.



Niveles de complejidad

Para poder avanzar sobre las distintas complejidades que presentan los problemas, la resolución de problemas, deberá irse desarrollando a través de distintos niveles de complejidad. El modelo de aprendizaje espiralado responde perfectamente a esta concepción.

El sistema educativo desde la perspectiva constructivista, debería ser capaz de generar nuevas pautas de funcionamiento a partir de su propia identidad. Ello implica producir cambios en el modo de operar pedagógicamente.

Los problemas gestionales del trabajo en equipo

Retomando lo propuesto en el marco teórico general se utilizará como modelo de enseñanza y aprendizaje al denominado Aprendizaje cooperativo. Este modelo se gestó y desarrolló para aumentar la participación de los alumnos, proporcionar liderazgo y experiencia en la toma de decisiones de los grupos.

En este tipo de modelo es imprescindible que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración teniendo en cuenta metas comunes.

Acciones a tener en cuenta al planificar las clases según el método de investigación grupal

Uno de los modos de abordar el trabajo cooperativo es la investigación grupal. Cuando se quiere planificar actividades dentro de la investigación grupal, es necesario tener en cuenta ciertos pasos que ayudan a una mejor organización.

Los autores Eggen y Kauchak (1999) proponen una secuencia de acciones, la cual se ha adaptado:

Especificar las metas del grupo, de manera que cada grupo se transforme en un equipo de trabajo.

Formar los equipos: existen diferentes modos de formar los equipos (por nivel académico, por intereses) lo importante es que alumnos con diferentes concepciones previas aprendan a trabajar juntos.



Plantear la situación problema sobre la que se va a trabajar

Planificar la recolección de información: la resolución de situaciones problema y la indagación deben sustentarse sobre información que debe ser procesada y transformada en conocimiento. La recolección de información puede efectuarse sobre diferentes fuentes: libros, CD-Room, entrevistas, Internet. Es de fundamental importancia que el alumno tenga la libertad suficiente para buscar sus propias fuentes de información.

Diseñar actividades de consolidación de los equipos: los alumnos deben aprender a trabajar juntos para la toma de decisiones. Se crea una interdependencia para la cual las actividades de consolidación es la piedra fundamental para el inicio de este tipo de relaciones.

Planificar actividades para todo el grupo: no sólo los alumnos deben conocer las metas sobre la que se trabaja sino también comprenderlas y hacerlas suyas. De esta manera se logra el compromiso de las partes. Una de las premisas para lograr el compromiso y la motivación es el interés que pueda generar el tema seleccionado.

Implementar las actividades de la investigación grupal: para ello es necesario tener en cuenta que el grupo una vez que se ha consolidado, debe planificar su accionar para el logro de las metas propuestas, analizar la información y los resultados obtenidos para luego realizar la presentación de la información obtenida que ha permitido resolver las situaciones problema o por lo menos intentarlo.

De todas maneras, continuando con la lógica a la que se ha hecho referencia en marcadas ocasiones, un modelo no puede ser impuesto en distintos grupos de trabajo de igual manera o con las mismas expectativas respecto a la obtención de los resultados. Cada modelo tomará sus propias características e identidad, seguramente proporcionará resultados o cambios en función de los sistemas iniciales sobre los que se trabaja y las interacciones que en él se produzcan. Es más, el docente debe hacerse a la idea que cada equipo de trabajo tendrá su propio matiz e identidad y propondrá sus propios caminos respecto a la metodología de trabajo.

La aplicación del modelo requiere de un docente - investigador que estimule en el alumno el espíritu investigativo y cuestionador, donde se tenga en cuenta las opiniones personales producto de procesos mentales de metacognición. Requiere además de un monitoreo permanente por parte del docente, sobre las actividades propuestas, permitiendo así que se evidencien los aprendizajes que se vayan produciendo.



Como se ha optado por un modelo pedagógico constructivista, es evidente que debemos postular un tipo de trabajo que en forma espiralada y por aproximaciones sucesivas, vaya enriqueciendo la producción. En este sentido, es preciso crear la conciencia de reelaboración, toda vez que la profundización permite efectuar correcciones y enriquecer la producción. Es decir, que la primera elaboración no debe satisfacer las expectativas, sino que el material producido debe ser reconsiderado.

Consideraciones generales a tener en cuenta a la hora de resolver problemas

Los modelos de enseñanza activa tienen como componente esencial:

Desarrollar el pensamiento generativo respecto al procesamiento de la información.

Abordar los problemas desde el enfoque sistémico.

Contextualizar las situaciones.

Desarrollar también el pensamiento lateral y la creatividad.

Entender la importancia del pensamiento circular en donde una causa puede ser a la vez efecto. Esta mirada facilita la retroalimentación del proceso.

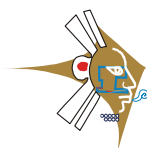
Cambiar la óptica del problema o lo que se dice normalmente “mirar el problema desde otros ángulos”.

Propuesta metodológica para la resolución de problemas

Hasta este momento se ha hecho referencia a los componentes tanto de los problemas como de la resolución de los mismos.

Puede ser interesante secuenciar la Resolución de Problemas con todos sus elementos y plasmarla en una metodología posible a seguir. Dicha metodología debe verse y entenderse como un espiral en donde hay un ir y venir de datos, ideas, procedimientos que alimenta y retroalimenta el proceso. Esta metodología comprende:

Presentación del problema: los modos de presentación o de problematización pueden ser diversos: un artículo de diario, una imagen, una película, un juego.



Comprensión del problema: La comprensión de un problema significa que el alumno no sólo entiende el significado de cada una de las palabras, el lenguaje en el que se expresa, sino también que se enfrenta a una tarea para la cual no tiene una explicación satisfactoria. Es decir debe aceptar que está ante un problema y necesita buscar una solución. Según Pozo y Echeverría (1994) existen técnicas que pueden ayudar a comprender un problema tales como: la formulación de preguntas acerca del problema y los datos que presenta, que alguno de los alumnos lo explique con sus propias palabras.

Delimitación de las preguntas

Identificación de los datos explícitos.

Búsqueda de toda la información que está implícita en el enunciado del problema.

Identificación de los datos que no están explícitos.

Representación de la situación: realización de representaciones gráficas o dramatizadas para darle una presentación distinta al problema, contextualizar el problema dentro de los intereses de los alumnos.

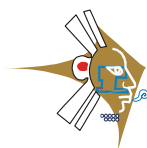
Búsqueda de las relaciones presentes en la situación: causas, consecuencias, secuenciamiento de acciones, relación existente entre los actores o partes del problema.

Proponer hipótesis de solución, a través de la verbalización y registro de las mismas.

Planificación de un plan para la búsqueda soluciones: Una vez comprendido el problema se tiene que pensar en un plan para poder resolverlo. Es importante realizar una distinción entre el problema del cual se parte y la solución a la que se quiere llegar, como los procedimientos necesarios para llevarlo a cabo. En esta etapa se busca la planificación consciente de los pasos que se pueden seguir y de las consecuencias que pueden derivar de cada uno. Son producto de una reflexión consciente a diferencia de las técnicas que se aplican en forma automática, no consciente.

Una de las etapas es la búsqueda o adquisición de información para poder contrastar las ideas con los conocimientos para ello existen pasos a seguir:

Búsqueda, recogida y selección de la información para poder definir, plantear un problema y posteriormente resolverlo.



Interpretación de la información: Después que se ha obtenido y seleccionado la información requerida para solucionar un problema, es necesario interpretarla. Esto quiere decir que debe ser traducida a un lenguaje que el alumno pueda conectar la nueva información con los conocimientos previos que posee.

Análisis de la información: Una vez interpretada la información de un problema, debe ser analizada para poder realizar inferencias y obtener nuevos conocimientos de la información que presenta el problema.

Comprensión y organización de la información: La utilización de determinados procedimientos o estrategias ayuda a la comprensión del discurso tanto escrito como oral, a la integración de información procedente de diversos textos o fuentes orales.

Contrastación de lo descubierto: Tiene como fin llevar a cabo el plan propuesto y buscar una solución al problema planteado. A veces la puesta en marcha de esta etapa hace que el problema se transforme en otro distinto al variar los elementos de la situación y que se deba plantearlo como un problema desde el principio. La solución de un problema no siempre sigue una secuencia lineal.

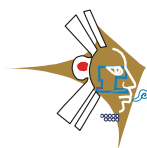
Ejecución del plan

Evaluación de la solución obtenida En esta etapa el alumno debe evaluar si ha alcanzado o no la meta que se propuso y si debe revisar los procedimientos usados. Esto le permitirá hacerse consciente de las estrategias y técnicas planteadas. Lo más importante consiste en evaluar la adecuación de la solución encontrada frente al problema planteado.

Verbalización de lo investigado para la socialización con los demás: Los procedimientos se encuentran relacionados con el poder transmitir y comunicar la información a través de la utilización distintos tipos de técnicas y recursos de expresión (resúmenes, informes,...).

Criterios para la evaluación

Los criterios de evaluación en la Resolución de Problemas que se deben tener en cuenta pueden ser:



¿Qué conocimientos se han puesto en juego en el problema? ¿Trajo a su memoria esquemas conceptuales ya abordados? ¿Son adecuados? ¿Están bien planteados?

¿Realizó una representación de la situación? ¿Qué tipo de representaciones?

¿Todos los datos y las relaciones están presentes? ¿Identificó elementos esenciales del problema que no estaban explícitos?

¿Qué procedimientos se han puesto en juego?. Las inferencias realizadas ¿son adecuadas? ¿La planificación del camino a seguir puede visualizarse en el proceso? ¿Plasma en él las hipótesis a seguir? ¿Utiliza estrategias alternativas para la resolución?

Respecto a los resultados ¿Es adecuado? ¿Fue capaz de evaluar su resultado con el problema propuesto? ¿Identifica el resultado como tal?

¿Es capaz de verbalizar su proceso? ¿Ha logrado identificar la importancia del resultado respecto a la toma de decisión que requiere el problema? ¿Qué actitud tiene respecto a la actividad? ¿Presenta actitud solidaria con sus compañeros?

Aplicación de la propuesta metodológica

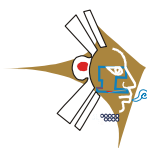
Se realizaron jornadas de capacitación en la cual participaron docentes de nivel polimodal provenientes de 200 escuelas de la provincia de Mendoza (Argentina) cuyos objetivos fueron:

Consensuar una metodología de trabajo para la resolución de problemas en Ciencias Naturales desde una perspectiva heurística y holística.

Proponer alternativas para la búsqueda de soluciones en distintas situaciones problema, a partir del marco teórico abordado y la metodología propuesta (ver anexo I)

Elaborar un material de apoyo a partir de las producciones realizadas por los docentes en las jornadas.

La implementación, por parte de los docentes capacitados, de una metodología para la Resolución de Problemas, pone en juego a la misma en los diversos contextos en donde los alumnos se desenvuelven (educativos- sociales-culturales-cotidianos).



Referencias bibliográficas

- De Bono, E. (2003). Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución. Buenos Aires. Paidós.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica de Argentina.
- Garret, R. (1995). Resolver problemas en la enseñanza de la ciencia. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 5 (II) , 6- 15.
- Herrscher, E. (2003). Pensamiento sistémico. Buenos Aires. Granica.
- Monereo, C. (coord.), Castello, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, L.M. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Grao.
- Perales, F. J. & otros (2000). Resolución de problemas. Madrid. Síntesis.
- Pozo, I. (1999). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid. Alianza
- Pozo, I. & Gómez Crespo, M. A. (1998). Aprender y enseñar Ciencia. Madrid. Morata.
- Pozo, J. I. (1994). La solución de problemas. Madrid. Santillana, (Aula XXI).
- Pozo, J. I. & otros (1995). Aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas en Ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* 5 (II) 16 - 26.
- Sánchez, M. (1996). El pensamiento lógico crítico: Bases conceptuales y metodológicas para el diseño e implementación de proyectos para su desarrollo. España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Weil Barais, A. (1993). L` homme cognitif. Francia. PUF– Press Universitaire de Frances.



ANEXO I - EJEMPLOS DE SITUACIONES PROBLEMAS ABORDADAS EN LA CAPACITACIÓN

Situación problema 1

Una familia se encuentra de paseo en la Quinta 17 de Octubre ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. En su recorrida colectaron unos hongos silvestres, en apariencia inofensivos, que crecen bajos los pinos del lugar y luego los cocinaron en una salsa, con la que acompañaron el arroz de la cena. El matrimonio y uno de sus hijos ingirieron la comida preparada con esos hongos, que resultaron ser venenosos, y están internados en grave estado a causa de la intoxicación que padecieron.

Al día siguiente comenzaron a padecer náuseas, mareos y fuertes dolores y los niños tuvieron diarrea. Ese mismo día fueron hospitalizadas y el jueves la mamá tuvo ser sometida a un trasplante porque se comprobó que su hígado estaba destruido.

Los apetecibles hongos eran, en realidad, de la especie *Amanita phalloides*, de muy alta toxicidad y de aspecto muy similar a los comestibles. Su acción en el organismo comienza después de seis horas de haberlos ingerido y con frecuencia causa la muerte a los pocos días.

Identifique en la siguiente situación:

Identifique cuál es el problema planteado

¿Qué datos aporta el artículo?

¿Cómo representaría la situación?

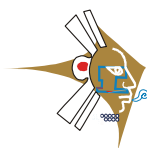
¿Qué conocimientos disciplinares se ponen en juego?

Se podrían inferir conclusiones a priori?

Cómo planificaría con sus alumnos la búsqueda y selección de la información necesaria para decodificar el artículo?

¿Cuál sería la resolución a tal situación y qué relación tiene dicha resolución con la toma de decisiones?

Qué estrategia utilizaría para la verbalización tanto de las hipótesis como de las soluciones



Situación problema 2

Mis padres han decidido preparar las aceitunas que se cosecharon en la casa de mis abuelos. Aproximadamente serán 200 kg. en fresco. Debemos decidir que

hacer:

¿aceitunas griegas o verdes fermentadas?

¿Qué métodos e insumos necesitamos?

¿cómo conservarlas?

Son varias las incógnitas que debo resolver antes de comenzar a producir.

Identifique en la siguiente situación:

Datos implícitos y explícitos.

Objetivos que se pretenden lograr.

Restricciones que presenta.

Situación problema 3

En el mundo existen numerosos espejos de agua que permanecen congelados durante la mayor parte del año. Si preguntáramos en general a cualquier persona, si existe vida en estos lugares, lo más probable es que nos contestarán que no.

¿Existe vida o no?

Podrías responder y argumentar acerca de esta situación.

¿Existen lagos o reservorios de agua de esta índole en el territorio argentino?

Para resolver la situación te solicitamos que busques información al respecto y justifiques desde la Química tus respuestas y el planteo de las mismas que tengan como hilo conductor las etapas de resolución de problemas.





Rediseño Curricular por competencias: la experiencia en los programas de ingeniería mecánica de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica

[REGRESAR](#)

*Autores**

Guadalupe Maribel Hernández Muñoz

Arnulfo Treviño Cubero

Esteban Báez Villarreal

Fernando Montemayor Ibarra

* Guadalupe Maribel Hernández Muñoz. Realizó estudios de Ingeniero Mecánico Administrador en el 2005 y cuenta con una Maestría en Ingeniería Mecánica con especialidad en Manufactura. Profesor de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, impartiendo las asignaturas de Máquinas Herramientas, Procesos de Manufactura y Metodología del Diseño. Desempeño el cargo de Jefe de Carrera de Ingeniero Mecánico Administrador y actualmente se encuentra estudiando el Doctorado en Ingeniería de Materiales.

Arnulfo Treviño Cubero. Maestro en Ciencias de la Administración con especialidad en Producción, actualmente se desempeña en el cargo de Subdirector Académico de los Programas de Licenciatura de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde realizó sus estudios de licenciatura y maestría, imparte cátedra en el área de administración y sistemas. Actualmente se encuentra estudiando Doctorado en Educación.

Esteban Báez Villarreal. Finalizó la carrera de Ingeniero Mecánico Administrador en la Facultad de Ingeniería mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León en 1972, año en el que inició en la carrera docente, con una amplia experiencia en el ámbito académico e industrial, implementó el proyecto capacitación y asesoría a empresas, puesto en marcha en la FIME, tiene una Maestría en Ciencias de la Administración y actualmente se desempeña en el cargo de Director de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL.

Fernando Montemayor Ibarra. Egresado de la Carrera de Ingeniero Mecánico Electricista de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, con Maestría en Ciencias de la Ingeniería en Manufactura con Especialidad en Automatización, imparte cátedra en las áreas de mecánica y manufactura. Actualmente se desempeña en la jefatura de la carrera de Ingeniero en Manufactura y participa en el diseño curricular del Programa Educativo Ingeniero en Manufactura.

Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. México. e-mail: gmhm08@gmail.com, fer.montemayor@gmail.com

Resumen

En este trabajo se describe el proceso de rediseño curricular basado en competencias de los Programas Educativos de Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, a sus 63 años de existencia y ante las nuevas exigencias del desarrollo de la disciplina, del entorno productivo nacional e internacional y del contexto universitario, social y psicopedagógico.

El principal objetivo del proceso de diseño curricular consiste en actualizar los programas educativos de ingeniería mecánica de una manera integral siguiendo el Modelo Educativo de la UANL y así procurar una mayor calidad formativa en esta área con la finalidad de proporcionar a los egresados las habilidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito laboral. Se describen los antecedentes, la metodología y los logros más destacados de la propuesta de rediseño.

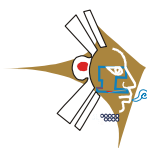
Palabras clave: Rediseño curricular, perfil de egreso, ingeniería, competencias.

Introducción

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) siendo congruente con el Plan de Desarrollo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y en base al Modelo Educativo (UANL, 2000) y Modelo Académico (UANL, 2000), desarrolló la propuesta de actualización curricular, fundamentándola en las recomendaciones recibidas por los diferentes organismos evaluadores y acreditadores así como del sector productivo público y privado; permitiendo de esta forma, dar respuesta a la demanda de la sociedad y de la industria en general con egresados que hayan desarrollado características como:

Conocimientos:

- Amplios de Física y Matemáticas
- Sistemas Hidráulicos
- Sistemas Térmicos
- Sistemas Mecánicos
- Sistemas y procesos de producción y de manufactura
- Instrumentos de medición
- Diseño y manufactura asistido por computadora



- Desarrollo y gestión de proyectos tecnológicos
- Gestión de recursos económicos, humanos y técnicos.

Habilidades:

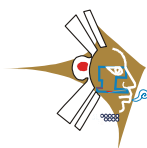
- Adaptabilidad para el manejo de nuevas tecnologías.
- Implementación, mantenimientos y administración de equipos y sistemas mecánicos
- Manejo de programas y simuladores como herramientas de diseño.
- Manejo y aplicación de normas y estándares.
- Interpretación de planos y lectura de diagramas

Actitudes:

- Ejercer con integridad y responsabilidad su actividad profesional
- Sentido de cooperación para el trabajo en equipo
- Investiga e innova en temas relacionados con la mecánica, control de procesos de manufactura, sistemas transformadores de energía.
- Lidera equipos de trabajo multidisciplinario

Justificación

En la actualidad la economía global se está transformando rápidamente y debido a esto la necesidad de actividades de la economía del conocimiento, es decir aquellas en las que el potencial depende de la capacidad para desarrollar, adoptar o adaptar innovaciones tecnológicas para desarrollar nuevos productos y los cambios en la estructura de la producción por consecuencia ha facilitado la inserción exitosa de Nuevo León en la economía internacional y uno de los factores ha sido el capital humano e intelectual, es decir sus profesionistas con el que cuentan las empresas, considerando a los profesionistas como el activo más importante. Es por lo que la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León se impone el reto de llevar a cabo la Propuesta



de la Reforma de los Programas Educativos (PE), contribuyendo de esta manera al crecimiento de nuestra región y como país, elevando la calidad de nuestros profesionistas.

Debido a este comportamiento la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y la Universidad Autónoma de Nuevo León, con la Visión hacia el 2012, el Modelo Educativo y el Modelo Académico de la UANL, han marcado la pauta para alinear los PE a las nuevas tendencias que requiere el egresado para que sea competente, contribuyendo de esta manera a la previsión de las necesidades que plantea el mercado laboral, adoptando oportunamente las medidas más adecuadas para lograr el equilibrio en el mercado laboral y favorecer el mejoramiento de las condiciones laborales en el estado de Nuevo León y en un entorno globalizado.

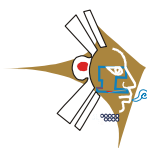
Esta propuesta está concebida por lo miembros de los comités Académico y Técnico, fundamentada con las opiniones de los sectores productivos y de servicios, los cuales fungen como los empleadores de nuestros futuros egresados.

Metodología

El rediseño curricular de los programas educativos se llevó a cabo mediante diversas etapas.

La primera etapa consistió en realizar un diagnóstico de pertinencia de cada uno de los programas educativos, con la finalidad de corroborar que éstos son adecuados a las características y necesidades socioculturales, y del ámbito laboral que demanda el entorno industrial.

En esta etapa se utilizó la base de datos de egresados para contactar a cada uno de los estudiantes egresados de los programas educativos. Además se generaron dos cuestionarios bajo los criterios de los organismos acreditadores, como lo son el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI, 2004), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), que establecen un plazo máximo de 6 meses posteriores a la conclusión del programa educativo para que el egresado se inserte en el mundo laboral y pueda ser considerado dentro del porcentaje de pertinencia del programa educativo. La figura 1 muestra los tiempos que requirieron los egresados para conseguir empleo.



¿Trabajas actualmente?



Figura 1. Porcentaje de pertinencia

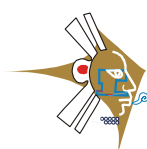
La segunda etapa consistió en analizar los requerimientos del modelo educativo y académico de la UANL, particularmente en los criterios para la asignación de créditos y su equivalente en horas para las unidades de aprendizaje.

El modelo educativo y académico establece una carga total de trabajo de 660 horas por semestre, equivalentes a 22 créditos; por lo cual, los estudiantes sólo podrán cursar un máximo de 44 créditos por año.

En base al modelo educativo y académico las unidades de aprendizaje de los programas educativos deben estar distribuidas en cuatro áreas curriculares, como son:

- de formación general universitaria
- de formación básica profesional
- de formación profesional
- de libre elección

La tercera etapa consistió en realizar entrevistas y recoger comentarios de los expertos en diversos sectores industriales, quienes forman parte de los comités externos de los programas educativos, con el fin de proyectar los requerimientos de las distintas industrias de la región en base a las tendencias del mercado laboral de cada ramo industrial.



La cuarta etapa estuvo conformada por la aplicación de las encuestas, formuladas en la etapa uno, a los egresados y a los empleadores, he incluso a futuros empleadores. La intención fue encontrar las fortalezas y debilidades de cada uno de los programas educativos. La figura 2 muestra las habilidades esperadas y/o deseadas por los empleadores.

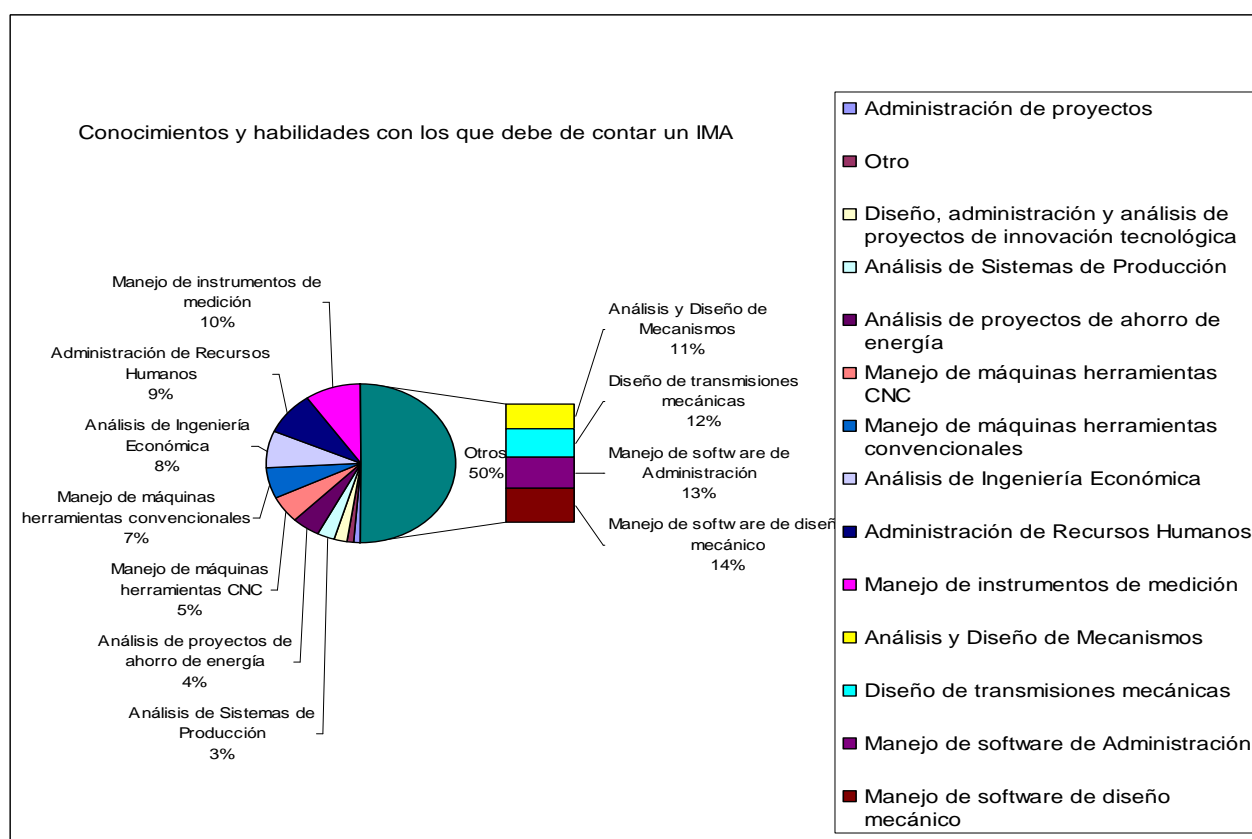
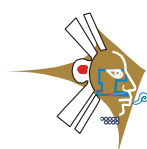


Figura 2. Habilidades deseadas por los empleadores

En esta etapa también se tomó en cuenta la información estadística proporcionada por diversas dependencias del gobierno estatal y federal. De esta forma se determinaron tendencias y necesidades, tanto actuales como futuras. La figura 3 muestra la tendencia de empleo para la ingeniería mecánica y eléctrica.



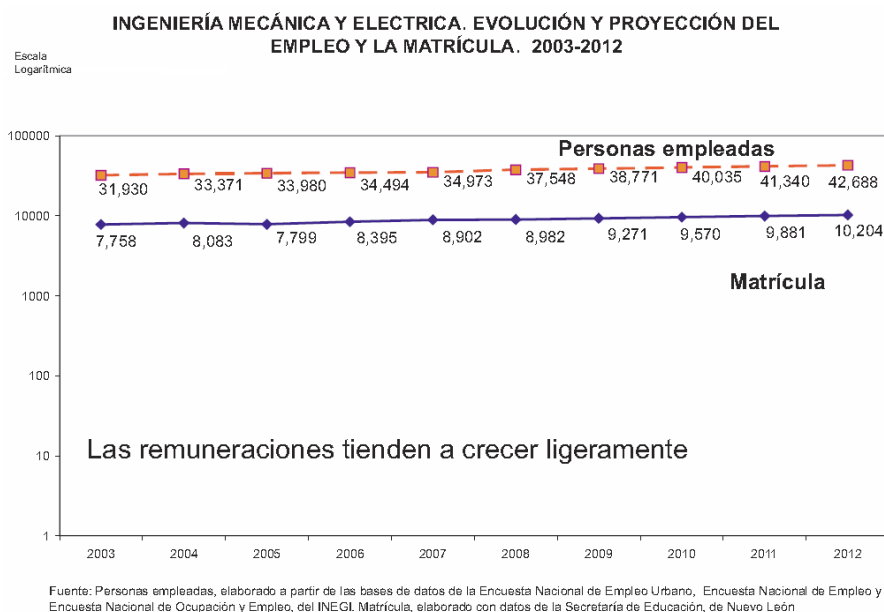
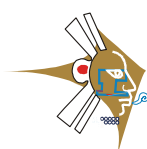


Figura 3. Proyección de empleo (Consejo de Relaciones Laborales y Productividad, 2008)

La quinta etapa definió el perfil de egreso de cada programa educativo, que fue formado por el análisis de la información recolectada en las etapas anteriores. El perfil de egreso se formuló principalmente en función de las actividades realizadas por los egresados en sus puestos de trabajo. La encuesta que se aplicó en la cuarta etapa a los egresados permitió conocer los puestos y actividades que ellos desarrollan cotidianamente. En consecuencia se definieron las funciones del ingeniero de cada programa educativo y esto determinó el perfil de egreso.

La sexta y última etapa fue la elaboración de la red curricular. Una adecuada y correcta consecución de las unidades de aprendizaje permiten el desarrollo gradual de las competencias requeridas por los ingenieros en cada programa educativo. El perfil de egreso pretende conseguirse en base a la distribución de las unidades de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, el modelo educativo y académico establece las áreas curriculares y además la cantidad de créditos para cada área curricular. CACEI establece las unidades de aprendizaje que debe contener un programa educativo de calidad. Por lo tanto, la red curricular se generó tomando en cuenta las características y recomendaciones anteriores. Además, en esta etapa se definieron los nombres y requisitos para cada unidad de aprendizaje, así como el valor en créditos de cada una de ellas. El modelo académico establece la equivalencia entre créditos y horas teóricas, prácticas y actividades extra-aula.



Las unidades de aprendizaje de la red curricular de cada programa educativo tienen asignados diferentes valores crediticios en función de la cantidad de horas que el estudiante dedicará en el aula, en los laboratorios y en las diversas actividades extra-aula.

Resultados

El resultado de este trabajo fue el rediseño curricular de seis programas educativos. Cada uno de ellos actualizó el perfil de egreso, el perfil de ingreso, la red curricular, definió los parámetros de operación, las funciones y actividades del: estudiante, profesor y personal administrativo. La figura 4 muestra una de las redes curriculares rediseñada.

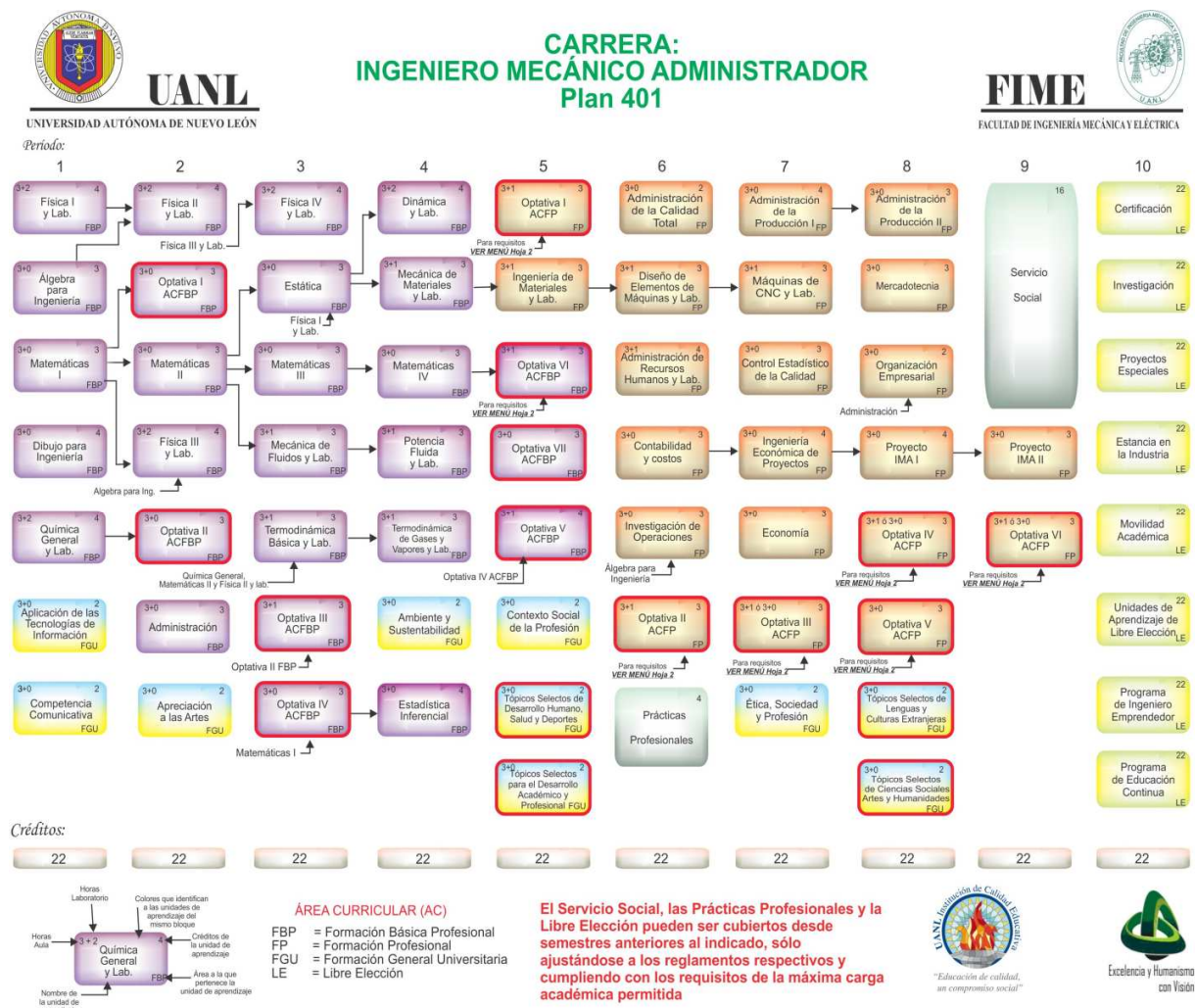
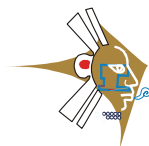


Figura 4. Red curricular (FIME, 2011)



Algunas unidades de aprendizaje son optativas, por lo cual el estudiante con la ayuda de su tutor podrá seleccionar las unidades de aprendizaje más adecuadas para consolidar una formación educativa efectiva. La figura 5 lista las unidades de aprendizaje optativas de un programa educativo.

MENÚ DE MATERIAS OPTATIVAS

IMA

Ingeniero Mecánico Administrador

Menú OPTATIVAS ACFGU	
Unidad Académica	Requisitos
Tópicos Selectos de Lenguas y Culturas Extranjeras (LCE)	
Cultura inglesa	ninguno
Cultura alemana	ninguno
Tópicos selectos de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (CSAH)	
Antropología social	ninguno
Cultura regional	ninguno
Culturas indígenas mexicanas	ninguno
Derechos humanos	ninguno
Métodos alternos de solución de controversias	ninguno
Tópicos Selectos de Desarrollo Humano, Salud y Deportes (DHSd)	
Autocuidado y estilos de vida saludable	ninguno
Cultura de calidad	ninguno
Desarrollo humano y competitividad profesional	ninguno
Educación física	ninguno
Equidad de género	ninguno
Psicología y desarrollo profesional	ninguno
Tópicos Selectos para el Desarrollo Académico y Profesional (DAP)	
Formación de emprendedores	ninguno
Estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas	ninguno
Metodología científica	ninguno
Propiedad intelectual y sus aplicaciones	ninguno
Pensamiento creativo	ninguno

Menú OPTATIVAS ACFBP	
Unidad Académica	Requisitos
Optativa I ACFBP	
Programación Estructurada	Matemáticas I
Programación Visual	Matemáticas I
Optativa II ACFBP	
Ciencia de los Materiales	Química General
Tecnología de los Materiales	Química General
Optativa III ACFBP	
Procesos de Manufactura y Lab.	Optativa II ACFBP
Tecnologías de Fabricación y Lab.	Optativa II ACFBP
Optativa IV ACFBP	
Probabilidad Estocástica	Matemáticas I
Probabilidad y Estadística	Matemáticas I
Optativa V ACFBP	
Dimensiones y Tolerancias Geométricas y Lab.	Optativa IV ACFBP
Metrología y Lab.	Optativa IV ACFBP
Optativa VI ACFBP	
Dibujo para Ingeniería Asistido por Computadora y Lab.	Dibujo para Ingeniería
Fabricación Digital y Lab.	Ninguno
Optativa VII ACFBP	
Estudio del Trabajo	Ninguno
Ingeniería Industrial	Ninguno

Menú OPTATIVAS ACFP	
Unidad Académica	Requisitos
Optativa I ACFP	
Circuitos Eléctricos y Lab.	Física III y Lab.
Transferencia de Calor y Lab.	Termodinámica Básica y Lab., Matemáticas IV
Optativa II ACFP	
Vibraciones Mecánicas y Lab.	Dinámica y Lab.
Optativa III ACFP	
Automatización y Lab.	Circuitos Eléctricos y Lab.
Lubricación Industrial y Lab.	Mecánica de Fluidos y Lab.
Motores de Combustión Interna y Lab.	Transferencia de Calor y Lab.
Optativa IV ACFP	
Diseño de Mecanismos y Lab.	Dinámica y Lab.
Plantas Generadoras de Vapor y Lab.	Transferencia de Calor y Lab.
Selección de Transmisiones	Diseño de Elementos de Máquina y Lab.
Optativa V ACFP	
Análisis de Vibración Aplicado al Mantenimiento	Vibraciones Mecánicas y Lab.
Diseño Avanzado de Elementos de Máquinas y Lab.	Diseño de Elementos de Máquinas y Lab.
Refrigeración y Psicrometría y Lab.	Transferencia de Calor y Lab.
Optativa VI ACFP	
Administración Financiera	Contabilidad y Costos
Análisis de Sistemas de Producción	Administración de la Producción I
Técnicas Legales	Ninguno
Optativa VII ACFP	
Diseño Mecánico Moderno	Diseño de Elementos de Máquinas y Lab.
Turbomaquinaria y Lab.	Potencia Fluida y Lab.
Sistemas HVAC (calefacción, ventilación y aire acondicionado) e instalaciones hidrosanitarias	Refrigeración y Psicrometría y Lab.

Opción de Secuencias de las asignaturas OPTATIVAS



Optativa I ACFP (Circuitos Eléctricos y Lab.) → Optativa II ACFP (Automatización y Lab.)
 Optativa I ACFP (Transferencia de Calor y Lab.) → Optativa II ACFP (Motores de Combustión Interna y Lab.)
 Optativa I ACFP (Transferencia de Calor y Lab.) → Optativa III ACFP (Plantas Generadoras de Vapor y Lab.)
 Optativa I ACFP (Vibraciones Mecánicas y Lab.) → Optativa IV ACFP (Análisis de vibración aplicado al mantenimiento)
 Optativa I ACFP (Transferencia de Calor y Lab.) → Optativa IV ACFP (Refrigeración y psicrometría y Lab.) →
 → Optativa VI ACFP (Sistemas HVAC/calefacción, ventilación y aire acondicionado) e instalaciones eléctricas)



Plan 401

Figura 5. Unidades de aprendizaje optativas (FIME, 2011)

La red curricular es el camino que el estudiante transitará durante su estancia en FIME con el propósito de desarrollar el perfil de egreso.

El ejemplo del perfil del egresado de uno de los PE se redacta a continuación:

“El egresado del programa educativo de Ingeniero Mecánico Administrador posee las competencias para analizar, modelar y resolver problemas de ingeniería, que le permiten diseñar e integrar procesos de producción y manufactura, elementos y sistemas mecánicos, sistemas transformadores de energía utilizando la gestión de proyectos para evaluar propuestas de solución que cumplan con especificaciones deseadas; así como instalarlos y



ponerlos en funcionamiento cuidando el impacto social, económico y tecnológico..” (FIME, 2011).

Conclusiones

La metodología propuesta para el rediseño curricular permitió uniformizar los programas educativos para que se encuentren acordes al modelo educativo y académico de la UANL, asimismo con los organismos evaluadores y acreditadores; permitiendo fortalecer la vinculación con los diversos sectores industriales.

El nuevo plan de estudios incorpora características importantes para dar respuesta a las necesidades cada más exigentes de la sociedad, buscando que el egresado se adapte a cualquier situación y puede responder de manera adecuada a los distintos problemas y entornos laborales. El auto-aprendizaje es fundamental, así como el desarrollo de habilidades personales y el trabajo en equipo de forma inter y multidisciplinaria.

Bibliografía

UANL (2008), “Modelo Educativo UANL”

UANL (2008), “Modelo Académico de Licenciatura”,

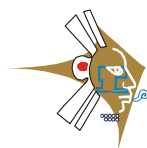
CACEI (2004), *Manual del Sistema de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería*, México

ANUIES (2000), “La Educación Superior en el Siglo XXI -Líneas estratégicas de desarrollo-”, México, 1ª.Ed.

Consejo de Relaciones Laborales y Productividad (2008), “Requerimientos de PROFESIONALES y TÉCNICOS en Nuevo León Tendencias y perspectivas”

FIME (2011). Recuperado el 22 de julio del 2011, de

http://www.fime.uanl.mx/ingeniero_mecanico_administrador_401.php





Apostándole al cambio. La tutoría y la orientación educativa, ejes transversales del currículum para la formación integral del estudiante universitario.

[REGRESAR](#)

*Autora**

Astrid Viviana Rodríguez Sierra

Coautor

Dr. D. Rufino Cano González

Resumen

Estamos en tiempos de cambio y cada vez se hace más visible y necesario, dar un viraje a la enseñanza del siglo XXI. Las cualidades del educador deben traducirse en un continuo educativo donde la labor de Tutor y Orientador, intrínsecamente, se encuentre motivada por realizar una didáctica continua de interacción educativa, en la cual el alumno aprenda no sólo conocimientos profesionales sino los de toda la vida. Los retos del mundo globalizado con los que compartimos en la actualidad, son los parámetros y guías para los educadores del hoy y del mañana. Sus prácticas educativas deben ser un símil de la orientación educativa como la recibida por grandes pensadores de la historia, quienes a través de una orientación continua, un ejercicio autónomo y personal lograron ser los personajes que hoy recordamos. No se puede afirmar que ésta praxis de enseñanza es un asunto del pasado, más bien es una práctica olvidada, poco utilizada hoy en día por la cantidad de estudiantes con los que se comparte a diario en las aulas de clase. No es conveniente dejarla de

* Autora

Astrid Viviana RODRÍGUEZ SIERRA Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Colombia). Correo electrónico: avrodriguez@uniminuto.edu - vivitors@gmail.com

Coautor

Dr. D. Rufino CANO GONZÁLEZ. Universidad de Valladolid (España). rcano@pdg.uva.es

lado. Es preponderante retomarla concientizados en que la importancia de educar no sólo se encuentra en difundir el saber del cual se es responsable.

Palabras clave: Currículum, Tutoría, Orientación educativa.

Abstract

We are in times of change and is becoming more visible and necessary, to swerve to the education of XXI century. The qualities of the teacher must be a constant education where the work of Tutor and Supervisor intrinsically motivated is to make a continuous didactic educational interaction in which the students learn not only professional knowledge but of life. The challenges of the globalized world we share today are the parameters and guidelines for educators of today and tomorrow. Educational practices should be a comparison of educational guidance and received by great thinkers of history, who through continuous guidance, exercise and personal self-managed to be the characters that we remember today. No one can say that this practice of teaching is a thing of the past, rather it is a forgotten practice, little used today by the number of students that is shared daily in classrooms. It is not advisable to leave it aside. Sensitized resume it is predominant in the importance of educating not only in spreading knowledge of which one is responsible.

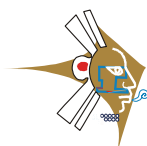
Key words: Curriculum, tutoring, educational guidance.

Introducción

El mundo del conocimiento y, por ende, del saber, es el mundo de la educación. Su desafío es consentir a todos, sin excepción, el desarrollo y refuerzo de talentos individuales del ser humano para permitirle que él se responsabilice de sí mismo y construya su proyecto de vida personal y profesional.

El deseo de enseñar y de aprender va más allá de un simple querer. Es la oportunidad para hacer y aplicar, formativamente, el saber por medio del ejercicio práctico de acciones orientadas al desarrollo humano, educativo y social. No es sencillo modificar los esquemas sociales ni educativos cuando se ha convivido con ellos por mucho tiempo, pero se trata de una prioridad inevitable en un mundo que tiene sed de surgir y crecer sin señalamiento alguno.

No podemos quedarnos en el miedo. Es necesario actuar desde la academia, la universidad y el entorno social para que el iceberg del hombre se entremezcle activamente con su realidad y genere acciones concretas en beneficio propio y colectivo. Acciones aplicables en los escenarios donde interactúe a lo largo de su vida para afrontar la realidad de su contexto cultural, social, político, económico y laboral.



Pensar una universidad con calidad es sinónimo de construcción de procesos realmente formativos y coherentes con el desarrollo de las comunidades y personas con ella vinculadas. UNIMINUTO¹ forja su praxis sobre esas bases. Se interesa por ofrecer una educación al alcance de todos, cuyos principios de acción son la excelencia, la democracia participativa, la solidaridad, la cooperación y la formación de ciudadanos socialmente responsables.

Estos principios se entrelazan con el sueño del investigador de ofrecerle al hombre de hoy una educación para toda la vida. Una formación integral naciente desde la misma comunidad universitaria. Una educación donde los protagonistas son todos y en la cual converge la comunicación, la participación y la acción. De esta perspectiva, estos tres ejes se convierten en la principal excusa para conocer cómo se realiza el ejercicio docente y educativo a través de la Tutoría Universitaria al interior de UNIMINUTO para, a partir de esa realidad, generar una estrategia de trabajo colaborativo en beneficio de la colectividad estudiantil.

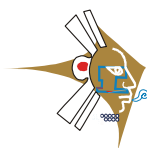
1. La innovación educativa a través de un modelo organizativo y de intervención integrado al currículum

La creación de un modelo de Orientación Educativa para la formación profesional es más que una necesidad en el mundo actual donde la vida está en permanente cambio y sus actores, los seres humanos, se encuentran inmersos en una diversidad que tiene más de un eje. Ejes que enmarcan las iniciativas y propuestas en la formación del estudiante con miras a educarle integralmente. La educación superior trae consigo un camino formativo para el quehacer profesional que exige a los docentes del siglo XXI brinden herramientas que orienten a sus educandos.

Del marco educativo de la Educación Superior en Colombia, regido por la Ley 30 de 1992 (Diciembre 28), en la actualidad, en reforma², se emanan las disposiciones para que las

¹ Sigla para referirse a la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Institución de educación superior colombiana creada mediante acta de constitución el 31 de agosto de 1988. El 27 de junio de 1990 mediante el acuerdo 062 emitido por el ICFES - Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - aprobó el estudio de factibilidad y el 1 de agosto del mismo año, mediante Resolución 10345, el Ministerio de Educación Nacional reconoció su personería jurídica y aprobó sus estatutos, entrando en funcionamiento en el año 1991.

² El Proyecto de Reforma a la Ley 30 es una propuesta del Gobierno Nacional que surge de la necesidad de reestructurar el sistema de educación superior en Colombia para responder a las urgentes necesidades de formación de calidad que



instituciones académicas potencialicen las competencias de los alumnos en su formación académica y profesional que, a su vez, deben ser transmitidas de acuerdo al contexto social, económico, político y laboral, por lo cual sus formadores (profesores) deben desarrollar unas competencias para difundir el conocimiento.

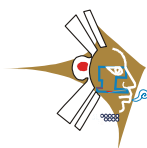
Los escenarios académicos en la Educación Superior en Colombia, requieren de la creación y puesta en marcha de una estrategia de acción fundamentada en el trabajo colaborativo y la comunicación participativa, al interior de las instituciones universitarias, para la formación integral del alumnado, a través de elementos praxeológicos que trascienda las fronteras educativas netamente académicas a favor de desarrollar en el estudiante y futuro profesional, competencias profesionales para toda su vida.

Esta investigación se encuentra cimentada no sólo en la abstracción del sentir individual y colectivo de la comunidad docente y estudiantil, como una oportunidad de interacción que tiene implícita la preocupación y la responsabilidad, sino en la de diseñar/construir una estrategia de acción que permita dar solución, concertada, a las necesidades de prácticas educativas actuales que formen integralmente al profesional del mañana.

Para lograrlo, su diseño está fundamentado en una metodología de investigación intelectual, donde se integra la investigación descriptiva tradicional con un ciclo holístico para ir, paso a paso, subiendo la escalera de nuestro interés, o como lo diría Jaqueline Hurtado de Barrera, *recorriendo el espiral holístico, para abarcar el evento de estudio*, en nuestro caso, el diseño de un modelo organizativo y de intervención desde una perspectiva integradora de la Tutoría Universitaria y la Orientación Educativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

El modelo holístico posibilita trabajar con procesos de investigación que tienen que ver con la formulación de propuestas novedosas, como la que presentamos en nuestro trabajo, en el cual hemos realizado un análisis descriptivo de la realidad implícita y explícita en UNIMINUTO en referencia a las características de la Tutoría que se realiza en su interior, para diseñar, finalmente, una estrategia organizativa y de intervención que propenda por el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral del estudiante a través de la Orientación Educativa y la Tutoría Universitaria.

demanda la sociedad en su búsqueda de mayor equidad, bienestar y desarrollo. Esta reforma se hace necesaria, en la estructura del sistema educativo, entre otras razones, al incremento en el número de jóvenes que se gradúan del colegio y desean ingresar a la educación superior, a las crecientes demandas sociales de formación de alto nivel y a la búsqueda de una mayor participación del país en un mercado global cada vez más competitivo. MEN, 2011.

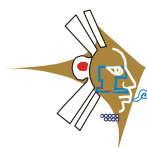


La investigación científica juega un papel esencial en la evaluación y diseño de estrategias de acción que propendan por la formación integral del alumnado. Fomenta el conocimiento y permite discernir, objetivamente, la ruta a seguir más idónea en esta disciplina orientativa y tutorial, enmarcada bajo la esfera de las Ciencias Sociales, al transversalizar por un conjunto de premisas y reglas para recoger, evaluar y analizar la información a través de un método sistemático que minimiza, en la medida de lo posible, todos los sesgos o distorsión de la información.

El interés de diseñar un modelo organizativo y de intervención, basado en la Orientación Educativa y la Tutoría Universitaria, amerita realizar un trabajo científico que otorgue la credibilidad para su futura puesta en marcha, al seguir un camino atravesado por variables como engranajes de las grandes poleas (orientación y tutoría) que finalmente, traduce las respuestas de necesidades e intereses de una comunidad universitaria que le apunta a la calidad educativa.

Se ha seleccionado la Orientación y la Tutoría como los elementos base en la construcción y diseño del modelo que presentamos, partiendo del hecho que la Tutoría es una herramienta que siendo utilizada adecuadamente logra realizar un proceso de enseñanza personalizada que encamina a quien ejerce la función de tutor, al desarrollo humano, intelectual, profesional e integro del estudiante. La palabra tutor, tiene su origen en el latín “tutor-tutoris”. 1. Persona que ejerce la tutela. 2. Palo para sostener las plantas. 3. Defensor, protector o director en cualquier línea. Desde este punto de partida, un tutor tiene como misión ser un guía, un orientador y un asesor permanente en el desarrollo del hombre y su aprendizaje, lo que significa, sin querer ser utópicos, establecer una relación personalizada con sus alumnos, como ser social que abstrae las necesidades individuales a la forma de aprender de cada estudiante.

La Tutoría Universitaria no entrega netamente saberes sino que encamina al alumno a adquirir, paso a paso, competencias que le permitan dirigir un proceso de aprendizaje continuo tanto en los ámbitos académicos y profesionales como en los personales. Son los docentes quienes se encuentran más cercanos a la formación, y su praxis no es netamente la de enseñar sino, educar. En otras palabras; es el arquitecto de la personalidad del hombre, es el responsable implícito de su desenvolvimiento en la sociedad, y como lo dijo el filósofo francés Michel Foucault, brindar a los alumnos “la caja de herramientas” para la vida.



Por su parte la Orientación Educativa estrecha los lazos del respeto, la cordialidad, la calidez humana y el interés de quienes la realizan con quienes la reciben. Orientar significa informar, guiar, encaminar o encaminar a alguien para llegar a algún lugar determinado, y en el caso de la educación, a alcanzar sus metas personales que le posibiliten su intercambio social en el ámbito también profesional.

Por ello, la orientación debe ser parte integral, implícita o explícita, del currículum, convergente con las prácticas educativas mundiales y no sólo norteamericanas como se evidenció en el siglo XX con el nacimiento del movimiento de orientación en 1909 y posteriormente en 1982, con la orientación educativa por parte de Aubrey, seguido por diversos autores españoles, entre ellos, R. Espinar (1986), Álvarez (1994), R. Moreno (1995), y en especial, Benavent (1996) y Bisquerra (1996), entre otros, donde se encuentran Sanz Oro (2001) y Repetto et al. (1994).

La educación no sólo es instrucción. La educación es sinónimo imperante de formación personal, aprendizaje de la convivencia, desarrollo del análisis crítico y de un sentido de ser ciudadanos responsables. La tarea formativa recae en toda la comunidad académica y contundentemente en el profesorado. Todos somos responsables de la enseñanza y la formación educativa del alumnado. El compromiso social es un valor implícito de la tarea educacional que responde a las necesidades de llevar a cabo prácticas educativas de calidad. La formación no es una tarea netamente “instruccional”, al contrario, es una labor orientativa permanente que prepara al estudiante para ejercer su rol futuro como ciudadano y trabajador productivo.

El diseño de nuestro tiempo es el diálogo como expresión de convivencia, de interacción y trabajo colaborativo. Allí converge la multiplicidad de los seres humanos para compartir afectos, opiniones, maneras de pensar y compromisos. Es la estrategia comunicativa más idónea en los escenarios académicos y de enseñanza donde se reconoce el papel del educador y del educando como una sinergia que permite la complicidad de la participación para fortalecer el aprendizaje a través de estrategias como la orientación y la tutoría.

En el interior de los establecimientos educativos, más aún, en los universitarios, converge una diversidad infinita de maneras de pensar, de sentir y de aprender. No todos los seres humanos tienen las mismas capacidades y habilidades. Por lo tanto, es pertinente generar herramientas que favorezcan el que-hacer y el ser, donde se involucre un conjunto



multidisciplinario de saberes bajo una política institucionalizada que abarque no sólo la comunidad académica, docentes - alumnos, sino la administrativa.

En las instituciones educativas, la cooperación debe ser en doble vía, y aunque no es fácil cambiar los modelos de enseñanza clásicos, más aún cuando se ha convivido con ellos por mucho tiempo, es una prioridad inevitable dentro de una comunidad que tiene la necesidad de crecer y brindar calidad a sus educandos fortaleciendo carismas individuales que se entrelazan en la colectividad y se difunden en la acción universitaria y futuramente en la profesional, como lo propende la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

UNIMINUTO, es una institución universitaria colombiana fundada por la obra “El Minuto de Dios” en memoria de su pensador el padre Rafael García-Herreros, poeta, soñador y sacerdote Eudista³ de la Congregación de Jesús y María, que visualizó el cambio y mediación del conflictivo de un país, a través de la intervención activa del diálogo, la escucha y la educación.

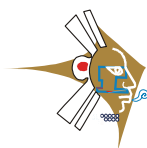
En la Universidad no sólo se enseña. En la Universidad se educa, se convive, se comunica, se entrelazan saberes, se genera y se difunde el conocimiento. La praxis es su acción constante. Estudiantes, profesores y administrativos son los responsables de la enseñanza. Desde esa premisa hay que actuar y mejorar las condiciones académicas, educativas y de aprendizaje para formar al profesional del hoy y del mañana.

La convivencia y la comunicación son actores centrales en la educación. Gracias a ellas logramos el entendimiento para salir de la intimidad y de la soledad que permita mezclarnos, fundirnos y generar una estabilidad social en el ejercicio docente, sin extralimitar la libertad que por naturaleza nos corresponde.

La concepción de libertad, como compromiso, es acorde con la noción de la vida humana que supera los ecos de indiferencia arbitraria. Trae consigo el pensamiento individualista que al validarse con la diversidad necesita del apoyo y el conocimiento de los demás como soporte al crecimiento, en este caso, el ámbito de la enseñanza y la educación.

No podemos quedarnos en las presuposiciones que la labor educativa sólo se da en el interior de un aula académica. Al contrario, se da en todo el contexto educativo, en todos los rincones, corredores, biblioteca, salas de estudio y cafeterías. Es nuestro compromiso, como educadores, compartir y actuar involucrando todos los sentidos para mejorar la

³ Comunidad de la Iglesia Católica matriculada en la Escuela de San Juan Eudes, prolongando su santidad con su testimonio de vida.



practicidad educativa, sin importar el lugar donde nos encontremos. Es una labor continua. Una sinergia entre el deber ser y el hacer. Es un compromiso personal colocar al servicio de todos y en especial del estudiantado nuestro saber.

Igualmente, es relevante, desde mi punto de vista como docente e investigadora, comprender entre líneas, entre frases, entre actos y expresiones las necesidades de los estudiantes para, a partir de ellas, diseñar una propuesta metodológica de enseñanza-aprendizaje desde la realidad de la comunidad académica que conciba la Orientación Educativa y la Tutoría universitaria como elementos dinamizadores de la educación, que se entrelazan en y con la convivencia.

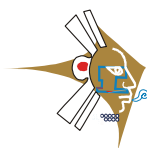
La convivencia va más allá de compartir un espacio físico con el otro, es la posibilidad de participar en acciones conjuntas en beneficio colectivo. Requiere de la conciencia y el compromiso de todos los integrantes de una comunidad para dar cumplimiento al objetivo de educar con calidad.

Es de vital importancia, ver con lupa y con detalles, el sentir estudiantil, del profesorado y los entes administrativos para conocer la realidad de la praxis educativa y formativa de UNIMIMUTO con el fin de diseñar y proponer una estrategia metodológica de enseñanza, enmarcada con los intereses y necesidades de la comunidad universitaria.

El contexto de esta investigación se centra en Bogotá, la ciudad capital de Colombia. Su timón es la Sede Principal de una Universidad, que en sus escasos veinte años, ha alcanzado grandes logros, como por ejemplo, ofrecer educación superior a más de cuarenta y tres mil estudiantes colombianos a nivel nacional, según las últimas cifras de población estudiantil entregadas por la oficina de Planeación y Desarrollo de UNIMINUTO (2011), dentro de un país que tiene más de un millón seiscientos setenta y cuatro mil estudiantes universitarios, entre el sector público y privado, y formación de pregrado y posgrado, según estadísticas de la Subdirección de Desarrollo Sectorial del Ministerio de Educación Nacional – MEN (25 de abril de 2011).

Bajo la premisa de brindar una educación con calidad respetando y siendo coherente con su misión *“Ofrecer Educación Superior de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible; formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables, líderes de procesos de transformación social”*. UNIMINUTO ha apostado al cambio a través de la concientización y acción.

El 5 de junio de 2006 creó la Dirección de Primer Semestre según el Acuerdo No. 224A para llevar a cabo un proceso real y eficaz de acompañamiento integral a los estudiantes nuevos y poder bajar los índices de deserción del 27,60% entre el paso de



primero a segundo semestre. A partir del segundo semestre del 2009, este acompañamiento se extendió a los estudiantes de primer año (primer y segundo semestre), generando un cambio contundente en la Unidad y un reto mayor en su acción.

La Dirección de Primer Año es una unidad, adscrita a la Vicerrectoría Académica, orientada al apoyo especializado en la atención y seguimiento de los procesos de orientación e inducción a la vida universitaria de los estudiantes de primer año y a prevenir el abandono académico en UNIMINUTO-Sede Principal. En la actualidad, integrada a la Dirección de Bienestar Universitario y Desarrollo Estudiantil, según la normativa institucional emitida en el año 2011.

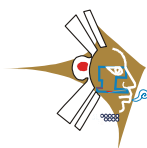
Esta valiosa iniciativa, a través de diversas estrategias implementadas durante sus primeros tres años desde su creación logró disminuir al segundo semestre del 2009, en 10 puntos el abandono académico, colocando el índice de deserción de UNIMINUTO, sede principal en el 16,85%, de acuerdo a las estadísticas presentadas oficialmente al Ministerio de Educación Nacional, MEN (Colombia) y publicadas en el SPADIES.⁴

En la actualidad la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil y Primer Año, trabaja arduamente para que los índices de ausentismo universitario no se incrementen como sucedió a inicios del 2011, aumentando en un 3,11% en referencia a su mejor momento, el segundo semestre del 2010.

Aprovechando los éxitos alcanzados por esta Unidad, tomando como premisa y valoración que la educación es una constante y no debe limitarse a solo un año de formación sino a toda la vida, la investigadora aprovecha este vacío para proponer una estrategia que amplíe los horizontes educativos a toda la comunidad universitaria, con el fin que la integralidad sea la bandera que dirija las políticas y acciones que propendan por el beneficio de todos los estudiantes, más aún, los de semestres avanzados en las cuales se sensibilice, se proponga y se actúe.

La Orientación Educativa y la Tutoría deben ir de la mano, por ello, estas dos grandes ramas de acción se unirán, nuevamente, para integrar en el currículum, las acciones más propicias a seguir con el propósito de entregar a todo el estudiantado de la

⁴ Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (Colombia). El SPADIES es una herramienta informática que permite hacer seguimiento al problema de la deserción en la educación superior, diseñada por el Centro de Estudios Económicos (CEDE) de la Universidad de los Andes y articulado con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).



Universidad, una calidad académica que le permita al alumno de hoy, posicionarse como un excelente profesional y ser humano.

La Orientación no sólo se enfoca en el ámbito educativo, además de él, sus campos son trascendidos al vocacional, asesoramiento, servicios y desarrollo, siendo este último, el encargado de realizar orientaciones de carácter preventivo para evitar esperar que se presenten situaciones de crisis, e intentar impedir su existencia. En consecuencia, toda estrategia que se diseñe, media con las aristas de la intervención, entre ellas, la asistencia social, el asesoramiento individual y grupal, formal e informal, incluso, si es pertinente y necesaria, la psicológica.

Por su parte la Tutoría, no es una supervisión como algunos estudiantes lo consideran. En consideración a este pensamiento, se hace necesario, establecer un canal que gire a su verdadera acepción, para así darle el posicionamiento que se merece en la institución.

La educación es un derecho fundamental que no sólo se encuentra contemplado en la mayoría de las Cartas Magnas, sino que, además, es un derecho innato del hombre para abstraer los conocimientos y saberes con los que interactuará a través de su vida. El aprendizaje en cada individuo se inicia desde el momento mismo de su procreación. El uso del ensayo y el error son instrumentos con lo que interactúa y se desenvuelve cotidianamente con su entorno para indagar, conocer, crear, investigar, aprender y compartir el conocimiento.

Las instituciones educativas han sido implantadas para difundir el saber, formar y educar. Su creación se fundamenta en la expansión del saber desde la temprana edad hasta la adulta. La Educación Superior también tiene la misma misión, además de la responsabilidad de desarrollar competencias profesionales para que el ser humano interactúe con el entorno, genere conocimiento, lo preserve y lo transmita a través de la investigación, la docencia y la extensión.

El desarrollo de competencias profesionales amerita su práctica en diferentes escenarios y dependen del quehacer seleccionado para interactuar socialmente en el mundo laboral. Por lo tanto, el compromiso de las Universidades e instituciones se hace cada vez mayor ya que se está educando al *“profesional del futuro”*, sino que, además, deben complementar su formación y guiarlos, durante su carrera académica, también desde lo personal.



La educación superior en la actualidad, al menos, en Colombia y, específicamente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios necesita dar un viraje en su proceso de enseñanza para que los profesores no sólo sean los responsables de la impartición de contenidos netamente académicos, memorizados, en muchas ocasiones por los estudiantes, sin realizar un análisis crítico de la información, de la historia y de la teoría, sino los delegados de revertir este proceder colectivo, por el de un ejercicio pragmático y reflexivo, que lleve consigo una formación integral ética, cabal y comprometida.

No se puede desconocer que en UNIMINUTO se practica una enseñanza de calidad y sus intereses educativos están enfocados en ser de esa manera. Pero con los cambios del mundo contemporáneo y la globalización necesita de elementos nuevos que integren su conjunto para que los estudiantes adquieran una manera diferente de ver el mundo y de abstraer la realidad como tiene que ser, objetiva.

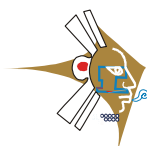
Como investigadora y profesora de UNIMINUTO, abstraigo una realidad cercana del entorno universitario que allí converge. Denoto que la mayoría del profesorado desarrolla una guía netamente académica, dejando a un lado la formación sistémica del estudiante. Para asegurarlo, abordo a través de los recursos investigativos cómo es la práctica educativa y la apreciación testimonial de toda la comunidad académica y no sólo hacer uso de la subjetividad que me atañe por la cercanía al contexto. Desde esta perspectiva, la investigación que presento se basa en una doble pregunta y el diseño de un modelo organizativo y de intervención.

Los interrogantes, cómo es la praxis tutorial en UNIMINUTO y cuál es la percepción de la comunidad universitaria frente a los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de la acción tutorial, entrega como resultado una propuesta concertada con los agentes participantes de la investigación para “hacer correctamente aquello que ha de hacerse”, como lo diría Sanz Oro (2001:115), al referirse al termino de calidad. Calidad que debe ser una constante en el quehacer profesional de todos.

En la actualidad, el Sistema Universitario de UNIMINUTO está compuesto por siete rectorías y dos vicerrectorías a nivel nacional, cada una de ellas formada por Sedes, Centros Regionales⁵ y/o CERES.⁶ Tiene presencia en trece departamentos de los 32 que

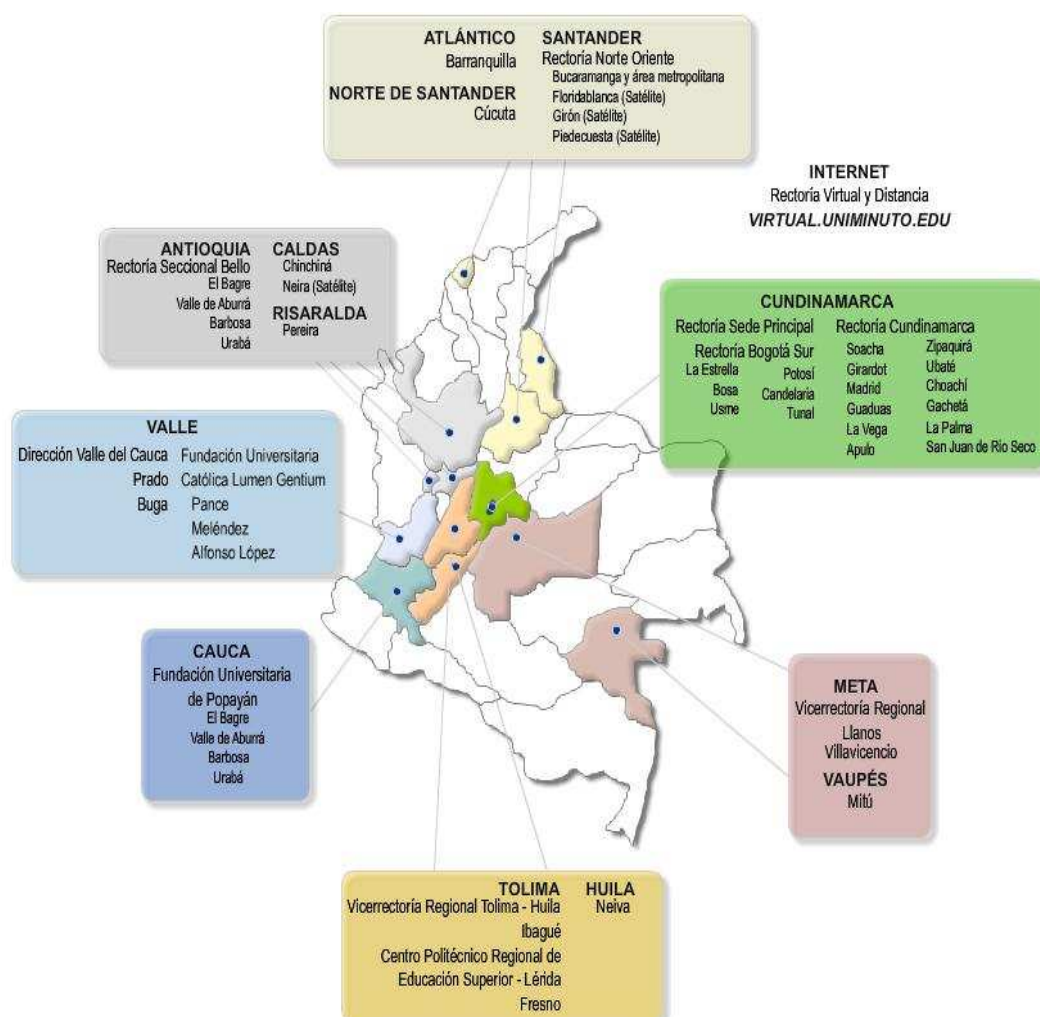
⁵ Centros de operación propios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

⁶ Los Centros Regionales de Educación Superior –CERES– son una estrategia que nació en el 2003 del Ministerio de Educación Nacional. Su finalidad es desconcentrar la oferta en educación superior, centrada en las ciudades, y ampliar su cobertura a todo el país. Su objetivo de “Generar oportunidades de desarrollo social y económico a las comunidades, a través de la generación de oportunidades de acceso a la educación superior” se ha hecho visible a través de alianzas



componen el país, Colombia, con un total de 40 escenarios académicos presenciales y otros muchos, a distancia y virtual. Como se puede apreciar en el gráfico n° 1.

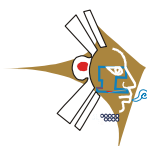
Gráfico 1. Mapa del Sistema Universitario UNIMINUTO



FUENTE: Dirección Nacional de Comunicaciones y Mercadeo, Sistema UNIMINUTO.

El Sistema UNIMINUTO opera con una oferta de programas académicos en diferentes áreas del conocimiento, en los campos técnico profesional, tecnológico, universitario y de postgrado. Asimismo, ofrece programas de educación continuada y de

institucionales, donde participan el Gobierno nacional, departamental y local, la sociedad civil, el sector productivo y la academia.



formación para el trabajo, que se adaptan a las necesidades de los sectores productivos y a los requerimientos y expectativas de los estudiantes.

Las áreas de conocimiento que abarca la Universidad en su sede principal son: Ciencias Empresariales, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Comunicación, Educación, Ciencias Agropecuarias e Ingenierías. En su interior, cinco Facultades componen la estructura organizativa de los 29 programas académicos de pregrado y cinco de postgrado que se ofertan en Bogotá.

La Educación Superior que imparte la Corporación Universitaria reconoce que la educación es un servicio público y respeta el ejercicio de inspección y vigilancia, a cargo del Gobierno Nacional de acuerdo con la Constitución Política y la Ley. Su intencionalidad más próxima es formar profesionales conscientes de sus compromisos y responsabilidades en la construcción de una sociedad colombiana más humana, justa, solidaria y fraternal.

Como parte de la Obra de “El Minuto de Dios”⁷ se compromete con el desarrollo integral de la persona y de las comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales. Siendo fieles de “Ofrecer una educación para todos” la caracterización de sus estudiantes se centra en estratos socioeconómicos 2 y 3. Ofreciendo la posibilidad a más bachilleres del país de acceder a la Educación Superior. Política educativa acorde a la misión del Ministerio de Educación Nacional – MEN. “Garantizar el derecho a la educación con criterios de equidad, calidad y efectividad, que forme ciudadanos honestos, competentes, responsables y capaces de construir una sociedad feliz, equitativa, productiva competitiva, solidaria y orgullosa de sí misma”.

⁷ La obra de El Minuto de Dios inició en 1955 por el padre Rafael García-Herreros con el objetivo de promover el desarrollo integral de la persona y de las comunidades marginadas tanto urbanas como rurales. A lo largo de su historia, se ha extendido por toda Colombia y ha privilegiado, en sus diversas actividades, las siguientes líneas de acción: Evangelización, Vivienda, Atención Humanitaria, Educación, Desarrollo Social, Medios de Comunicación, Arte y Cultura, Desarrollo Rural y Ambiental, Salud, Desarrollo Empresarial, Generación de Ingresos y, Finanzas para el Desarrollo. Memorias VGA 2005/2009.

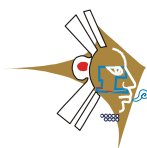


Gráfico 2. Estratificación Social estudiantes UNIMINUTO



FUENTE: Vicerrectoría General Académica. Banner – Población Estudiantil 2011, UNIMINUTO.

Los estudiantes universitarios, en la actualidad, demandan diversas necesidades que deben ser mitigadas en los centros educativos con el fin, de brindar una educación con calidad, valores, y responsabilidad que le permitan afrontar la vida laboral en el entorno de su área de conocimiento e interés.

Los sueños de acceder a una educación complementaria a la básica, pueden ser troncados por dificultades personales y económicas. Es responsabilidad de las instituciones y del gobierno ofertar acciones idóneas que propendan por disminuir el abandono universitario a través de diversas estrategias tanto comunicativas, educativas y financieras que le den seguridad al estudiante de continuar con su proyecto de vida profesional.

El abandono escolar también conocido como deserción, es un indicador educativo que se utiliza cuando un estudiante deja, por alguna razón, de asistir a sus clases, evitando así la obtención de su título o licenciatura de estudios que adelantaba en algún centro, institución o universidad.

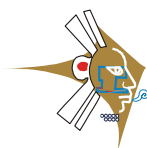
El absentismo escolar no sólo en UNIMINUTO sino en todas las instituciones académicas es una constante. Para disminuirla, es necesario actuar desde la realidad de cada estudiante durante toda su formación, no debe limitarse a un semestre o año



académico sino que debe ser una constante hasta el éxito definitivo de su graduación. Es de vital importancia que este accionar se realice desde el inicio de sus estudios y continúe a lo largo de su vida. Desde esta fundamentación, ofrecer una orientación oportuna eleva los índices de permanencia y fortalece los lazos de confianza en su ser.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.
- Álvarez González, M. & Rodríguez Espinar, S. (2001). *Nuevas estructuras, roles y funciones de la orientación*. En A. Pantoja, T.J. Campoy y A. Cañas (Coord.). *Nuevas perspectivas de la orientación educativa* (pp.43-83). Jaén: Cámara Oficial de Comercio e Industria.
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V, Benavent, J. Gonzalez, I. Et all (1987). *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: AKAL
- Bavativa de González, L.M & González Páez, I. (1986). *El sistema Tutorial en Colombia*. Bogotá: Proyecto PNUD / UNESCO / ICFES.
- Bisquerra Alzina, R. & Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra. & M. Álvarez (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp.331-351).Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). *La práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Boronat Mundina J., Castaño Pombo, N. & Ruiz Ruiz, E. (2004). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. Comunicación presentada al XI Congreso de Formación del Profesorado, 17, 18 y 19 Febrero, Segovia.
- Boza, Á., Salas. M., Ipland, J., Cinta, M., Fondón, M., Monescillo, M. & Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Cano González, R. (2008). Modelo Organizativo para la planificación y desarrollo de la Tutoría Universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. En Rufino Cano González (Coord.) (2008). *La Tutoría Universitaria en el marco*



- de la convergencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. AUFOP*: Zaragoza, vol. 22(1), 185-206.
- Cano González, R. & Paula Pedro, A. (2008). Programa Orienta: Plan de Acción Tutorial Universitaria para estudiantes de primer curso. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 11, 161-179.
- Carro Sancristobal, L. (2010). *El proyecto de investigación educativa*. Valladolid: Universidad de Valladolid, departamento de Pedagogía (no publicado).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Gallego, S. & Riart, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- Giner, A & Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: ICE.
- Grañeras, M.& Parras, A. (2008). Coord. *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: CIDE.
- González Maura, V. (2006). *El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI*. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 26 (2), 23-36.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL.
- Jones, R.S. (1961). *Principios de la orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lázaro Martínez, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lázaro Martínez, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavilla y J. García (eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp.107-128). Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- López, E. & Oliveros, L. (1999). *La tutoría y la orientación en la universidad*". *REOP*, 10(17), 83-98.
- Mora, J.A. (1984). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Monge Crespo, C. 2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Porta, J. (Coord.) & Lladonosa, M. (Coord.) (1998) *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Riart, J. (Coord.) (2007). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide.



- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), pp.5-24 (número monográfico sobre la Orientación: Aspectos actuales y futuros).
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, Pilar., Fita Lladó, E., Forner Martínez, Á., Torrado Fonseca, M. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Sabaté Peiró, J. (2006). Conceptos y agentes en la orientación: Estructura triádica. En S. Gallego & J. Rialt (eds). *La orientación y la tutoría en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro, 19-26.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante de la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sanz Oro, R. (2007). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Piramide.
- Soler, J.L. (Coord.) (2004). *Orientación y tutoría*. Zaragoza: Mira.
- Weil, P. G. (2000). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Santa fe de Bogotá: Ediciones San Pablo.





La transversalidad crítica en el curriculum de la licenciatura de Pedagogía de la UNAM, FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación

[REGRESAR](#)

*Autoras**

Mtra. Lucero Argott Cisneros
Lic. Milagros Karina Garduño Guzmán

Resumen

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, al tener como objeto de estudio a la formación concebida desde una perspectiva hermenéutica idealista univocista, la cual no posibilita su concreción en prácticas educativas que respondan a las exigencias del contexto actual, no halla una definición clara respecto a su postura teórica y práctica frente al pujante requerimiento de innovación y transversalidad curricular hecho desde diferentes instancias a nivel mundial desde posturas antagónicas. Es por ello que la Pedagogía como campo disciplinar y como profesión necesita ser resignificada dentro de la compleja realidad social mexicana, a partir de una perspectiva pedagógica que conciba que la práctica educativa se inserta en un

* Mtra. Lucero Argott Cisneros. Profesora Asociada “C” Tiempo Completo Definitiva, en la Línea Eje de Apoyo Integral para la Titulación, en la carrera de Pedagogía, en la Unidades de Conocimiento de Taller de Apoyo a la Titulación I, II, III y IV. Con estudios en Pedagogía (UNAM) y Sociología (UAM-Xochimilco), de Maestría en Enseñanza Superior (ULSA) y actualmente es candidata al grado de Doctora en Pedagogía por la UNAM. Línea de investigación: Socio-pedagogía: Epistemología y Pedagogía; Política educativa. Correo electrónico: argott@hotmail.com

Lic. Milagros Karina Garduño Guzmán. Ayudante de Profesor de Asignatura Nivel “B” en la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Sociología. Licenciada en Pedagogía en la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Actualmente Ayudante de Profesor en las carreras de Sociología y Pedagogía de la FES Aragón. Correo electrónico: andromedas722@hotmail.com

proceso histórico y político en el que se lleva a cabo una lucha por determinar el sentido de la misma, y en el que la educación es un acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos. Esto implicaría asumir una posición crítica frente a las conceptualizaciones funcionalistas tanto de la innovación curricular como de la introducción de temas transversales que se direccionan hacia los valores liberales, incorporando la reflexión sobre una innovación transformativa que rompa con las estructuras del sistema educativo tradicional, burocrático y psicologista, y sobre una transversalidad crítica que parta de necesidades y los problemas sociales emergentes que llevan obligadamente al tema de la urgencia de liberación política, social y económica.

Palabras clave: Pedagogía, Transversalidad crítica, Innovación transformativa.

Abstract

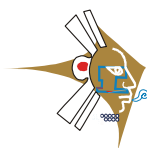
The curriculum of the Bachelor of Education of the FES Aragon, having as object of study to the CBT perspective univocists idealist hermeneutics, which does not allow its translation into educational practices that meet the requirements of the current context, no is a clear definition of its theoretical and practical stance against the strong requirement of curriculum innovation made from various agencies worldwide since conflicting views. This is compared to that demand by the World Bank aimed at curriculum innovation training workers to participate effectively in the brain that the Knowledge Society, an input market, or against those who demand an alternative vision from curricular innovations understood as the breakdown of the fundamental structures of the education the functionalist routed to trends such as the WB, or to a traditional tendency encyclopedic. That is why the Education and disciplinary field and as a profession needs to be resignified within the complex social reality of Mexico, from a pedagogical perspective that sees that educational practice is embedded in a historical and political process which takes place a struggle to determine the meaning of it, and in which education is an act of knowledge not only of content but the rationale of economic developments, social, political, ideological, historical.

Key words: Pedagogy, educational practice, curriculum innovation.

Introducción

En el marco del contexto neoliberal, a través de diferentes instancias oficiales encabezadas por el Banco Mundial, se ha lanzado la exigencia de modificar los curriculum de educación superior ajustándolos a los parámetros de la llamada innovación educativa y del enfoque de la transversalidad curricular, entendidas desde una perspectiva funcionalista.

Desde 1990, la UNAM ha respondido de diversas maneras a ese llamado, modificando sus planes de estudio, proceso al cual también fue sometido el curriculum de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, resolviendo su fundamentación filosófica



desde la tendencia hermenéutica filosófica, concretada en la Formación como objeto de estudio definido desde la tradición de la *bildung* alemana.

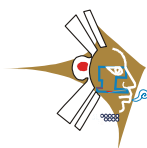
Dicho objeto de estudio, al partir de una concepción epistemológica idealista centrada en la subjetividad y voluntad del individuo, no tiene concreción en una praxis pedagógica que permita definir puntualmente su quehacer disciplinario y profesional, por lo que no encuentra correspondencia con el perfil de egreso señalado en el mismo Plan, al privilegiar éste último a la didáctica de corte psicológico.

Los discursos pedagógicos hermenéuticos y posmodernos que se privilegian a través de las unidades de conocimiento del curriculum de Pedagogía, no le permiten posicionarse frente a la exigencia de los organismos internacionales de innovación curricular mercantilista basada en la transferencia de conocimientos y tecnologías, pero tampoco frente a la necesidad de retomar temas transversales que busquen responder desde este campo disciplinar a las problemáticas sociales emergentes, y aún menos frente a la necesidad de repensar y resignificar estos conceptos – innovación y transversalidad curricular- desde una perspectiva crítica.

En ese sentido, en la presente ponencia se asume la propuesta de una transversalidad crítica que responde a la necesidad de reflexión del perfil profesional del futuro pedagogo, pensado como sujeto político, social y cultural de la educación superior, desde la exigencia de conocimiento de los saberes específicos como los culturales, históricos, etc., articulados con los valores para la liberación.

Ello implica la necesidad de ubicar problemas pedagógicos reales, en su articulación con otros niveles de la realidad (político, social, histórico, económico), considerándolos como puntos de partida para la investigación y la teorización de los mismos buscando significar y enriquecer la disciplina, alterando las estructuras del sistema educativo tradicionalista y funcionalista que rige de manera hegemónica, esto es, innovando realmente el curriculum, sin embargo, en distintos ejercicios académicos que han involucrado tanto a profesores, como a estudiantes y egresados, se ha observado que, por un lado, los contenidos del Plan de estudios vigente son teóricos, ambiguos, incoherentes con la realidad y poco actualizados y, por otro lado, las investigaciones de los estudiantes tendientes a su titulación, carecen de una vinculación con problemas del ámbito pedagógico.

Frente a esta problemática se considera que buscando superar las concepciones universalistas y abstractas del curriculum, éste ha de contemplar el contexto en el que se



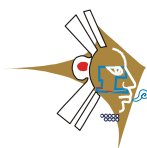
genera y los fines que éste le plantea, retomando las experiencias que sobre el ámbito pedagógico se han construido en México y América Latina. Siguiendo la propuesta de Giroux, “el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de las relaciones sociales del aula que permitan el debate y las comunicaciones”. Los agentes principales del impulso de esta reflexión y transformación curricular han de ser los profesores.

Desarrollo

La diversidad de sentidos con los que se instituye el proceso de formación o educación así como el perfil de egreso y las practicas educativas del pedagogo en la educación superior de nuestra sociedad, no ha dejado de mostrar como determinantes los delineados por la racionalidad instrumental, quien ha incorporado nuevos conceptos que, sin embargo, no cambian en esencia la implementación de habilidades y capacidades para la operativización de acciones de intervención en problemas de aprendizaje de diversos tipos, por ejemplo en tareas de capacitación de personal para su mejor adaptación a los sistemas laborales o proyectos de organización y administración escolar en instituciones públicas o privadas de cualquier nivel para el mejor control de sus comunidades, entre otras. Estas prácticas pueden reconocerse históricamente, como las tradicionales de esta profesión ya que han transitado y prevalecido por los diferentes movimientos de crisis y cambios informales y formales de sus Planes de Estudios o curriculum universitario.

La UNAM no es la excepción, puesto que a partir de su reglamentación en 1990, modificar los planes de estudio fue una exigencia normada y evaluada por diferentes instancias. Dentro del marco neoliberal, la modificación del curriculum de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón marcó una orientación filosófica hacia la tendencia general hermenéutica filosófica o fenomenológica existencial, que cobró impulso a partir de su puesta en práctica en septiembre del 2002. Esta postura, tuvo un impacto significativo en una gran parte del estudiantado, pero sobre todo trajo una gran incertidumbre en la mirada hacia el futuro del quehacer de su profesión, ya que aquellos elementos de operativización psicológica que permitían, al menos en el imaginario de los estudiantes contar con herramientas técnico didácticas para un “saber hacer” que les permitiera aplicar los conocimientos adquiridos en tareas prácticas del campo de la Pedagogía, se veían desdibujados por dichas razones.

Esta propuesta ha sido transmitida desde el aula a través de discursos que no han encontrado relación con la práctica, social, política o laboral del futuro pedagog@ pues se



desvinculan de ella al promover que la educación desde esta mirada tendría que incluir a un sujeto que “...actúa y elige a partir de la función de la voluntad [...] dedicado a la preocupación de sus sentimientos específicos, para comprender la dimensión de su existencia” (Velázquez, E. citado en Plan de Estudios de Pedagogía, 2002; 42) descalificando sobre todo, los discursos provenientes del funcionalismo pedagógico (tendencia dominante) que, desde su ángulo se centran en el hacer instrumental sin reflexión. No negando esto último debemos reconocer esta situación, como uno de los puntos conflictivos que derivó en constantes quejas y resistencias veladas por las múltiples contradicciones, entre los actores, los contenidos, y los sentidos y significados que se privilegian en su enseñanza.

La descalificación mutua cerró la posibilidad de recuperar las aportaciones que brinda la pluralidad de discursos y a la vez, impidió los debates de ideas que le dan sentido a la universidad en su conjunto. Ello derivó en lo general como señala Inés Aguerrondo en un fenómeno denominado vaciamiento de los contenidos de la educación pues se generó un proceso paulatino de “...deterioro de la pertinencia de los conocimientos que se transmiten.” (Aguerrondo, 1992; 381)

Las diversas contradicciones fueron evidenciándose, entre otras formas, de manera escrita en procesos académicos de diferente envergadura como los que se mencionan a continuación.

Primero fue la Reunión académica de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía, en enero de 2006-II convocada por la Jefatura de Carrera. El segundo fueron las “Jornadas estudiantiles de evaluación curricular de la Licenciatura en Pedagogía” realizadas del 24 al 28 de abril de 2006.

El tercero fue el curso intersemestral “Identidad del Campo Disciplinario” para los docentes de pedagogía llevado a cabo del 3 de julio al 4 de agosto del 2006 y el cuarto, el Curso-Taller “Evaluación Curricular para los docentes en pedagogía” realizado del 21 al 25 de enero de 2008.

El quinto fue el llamado Diagnóstico de la Línea Eje de Formación Integral para la Titulación de febrero de 2008 realizado colegiadamente por los profesores de la misma, el sexto, la Evaluación-Diagnostica del Plan de Estudios 1103 de noviembre del 2009 elaborado por los coordinadores de las Líneas Eje. El séptimo fue el Foro: “Hacia un diagnóstico del curriculum, de la Licenciatura en Pedagogía del Facultad de Estudios Superiores Aragón” el 8 y 9 de octubre de 2010. Y por último el octavo evento fue el Curso Taller “Análisis del Curriculum de Pedagogía” efectuado del 17 al 28 de enero de 2011.



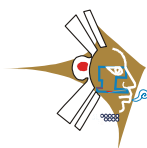
Desde el análisis de los informes obtenidos podemos reunir una serie de evidencias empíricas vertidas por los mismos participantes y de las cuales solo tomaremos algunos ejemplos para efecto de demostrar las contradicciones mencionadas.

El perfil de egreso nos parece un lugar fundamental desde el cual puede reflexionarse la perspectiva transversal de los futuros profesionistas de nuestro contexto social, puesto que en él, se delinean las áreas o ejes desde los cuales el educando deberá ser educado por la escuela. En el curriculum tradicional, también se delinean ejes transversales, tanto en el curriculum oficial, que lo realiza de manera velada, como en el vivido, ya que es la concepción de mundo-vida que desde los valores que las sustentan, los sujetos portan y vuelven acto dentro del aula.

El que se haga explícita una perspectiva transversal no significa que en la escuela no estén presentes las cuestiones claves de los enfoques transversales. Es cierto que debemos incorporar "nuevos temas", sin embargo, la transversalidad siempre ha estado presente en los curricula escolares: el conocimiento académico, las prácticas educativas, el currículum oculto, las formas de organización, la distribución de poder en el seno de la institución escolar, las propuestas didácticas, los materiales, la evaluación, constituyen determinadas visiones culturales e ideológicas. (Villaseñor García, 2001; 2).

En el Plan de Estudios de la mencionada Licenciatura, la tendencia del perfil de egreso establecido no encuentra correspondencia con el objeto de estudio nombrado como la Formación cuya tradición proviene de la *bildung* alemana entendida como

“el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma...”(Larrosa, citado en Plan de Estudios de Pedagogía 2002; 42).



Sin embargo, en el perfil de egreso oficial se enuncian capacidades que el pedagogo deberá tener al egresar de la carrera y en ellas se observa una desarticulación con respecto a dicho fundamento al privilegiarse la Línea Eje Pedagógica Didáctica bajo la tendencia psicológica centrada en el aprendizaje, en detrimento de la integralidad del curriculum entendida como la articulación de las distintas líneas de formación que lo constituyen: Histórico-Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación Pedagógica y Didáctica.

De las cinco capacidades establecidas, cuatro se centran en:

1º Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población.

2º Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral.

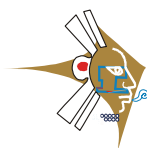
3º Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etcétera y

4º Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas... (Plan de Estudios de Pedagogía 2002; 58-59) y la

La 5ª *capacidad* hace minúscula referencia a “participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinario a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.” (pp. 58-59)

Podemos apreciar que, las Líneas Histórico-Filosófica y Sociopedagógica no son traducidas en prácticas pedagógicas que el egresado podrá realizar y la Línea de Investigación Pedagógica se reduce a la habilidad de investigar para mejorar o innovar en el campo educativo, dejando de lado la posibilidad de la investigación pedagógica como una herramienta para conocer, comprender y transformar la disciplina en general, no solamente un aspecto práctico en un ámbito específico.

Frente a este dilema, la transversalidad crítica representa una propuesta que acude a la necesidad de reflexión del perfil educativo que cualquier educando debe tener como sujeto político, social y cultural de la educación superior, así como, para resignificar el perfil profesional, en este caso del futuro pedagogo desde la exigencia de conocimiento de



los saberes específicos como los culturales, históricos etcétera, articulados con los valores para la liberación de la opresión en todos los niveles y sentidos, del ser humano del presente.

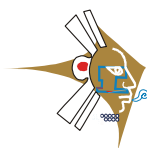
Es entonces que lo transversal no puede entenderse como algo abstracto y ajeno a la realidad social, o a los mismos sujetos quienes somos portadores, no solo de los saberes diversos y complementarios como la ciencia, la filosofía, la política, la multiculturalidad, la tecnología, el arte, etcétera, sino también desde diversas perspectivas éticas que nos permite definir y proponer lo transversal, entre otras cosas en y para el curriculum universitario. Lo transversal puede leerse como ejes o temas entre otros, que hacen alusión a situaciones concretas, históricas y determinadas

Los temas, líneas, áreas o ejes transversales son enfoques educativos que responden a problemáticas relevantes interrelacionadas que han constituido el núcleo de preocupación tradicional de los movimientos sociales y que han sido recogidos por colectivos de renovación pedagógica para su definición curricular. (Villaseñor García, 2001; 1).

Sin embargo, el Plan de Estudios de Pedagogía 2002, al plantear un objeto de estudio centrado en la subjetividad del individuo, no permite ampliar los horizontes de generación de conocimiento hacia campos problemáticos sociales, pues no cuenta con categorías que hagan referencia y tengan una concreción en el plano social.

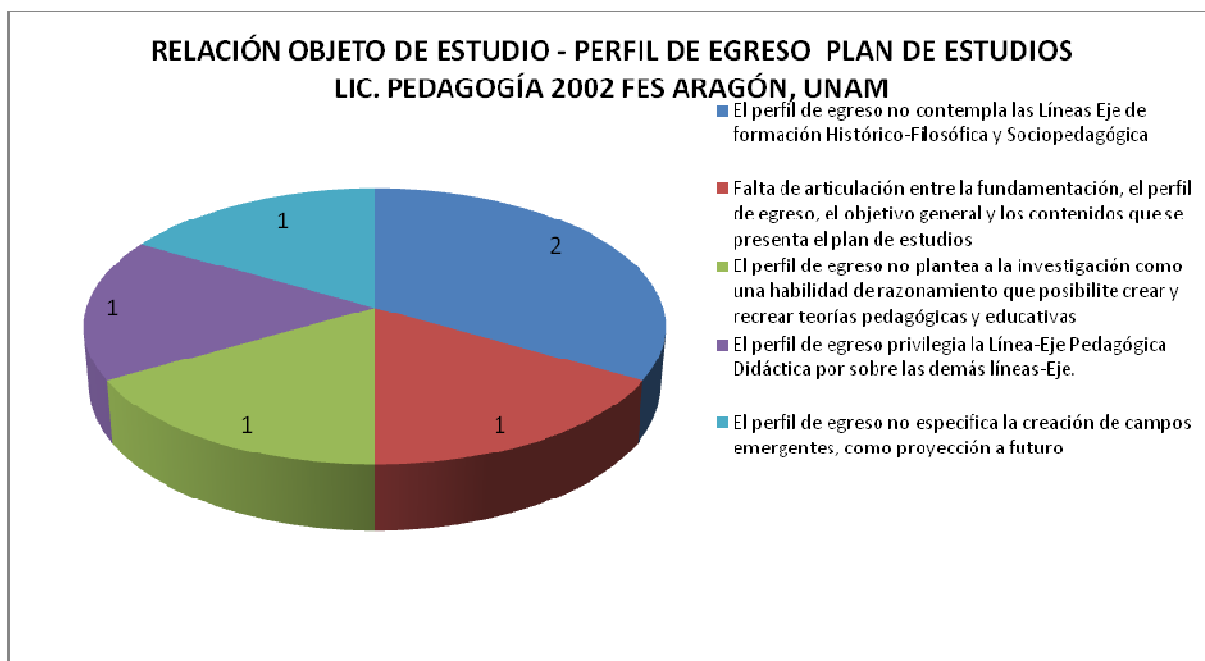
Conceptos en torno a la formación como “cambios discontinuos, como por-venir del hombre vía el intercambio con otro” (Honoré), “trayecto en el que se juegan las posibilidades íntegras de cada sujeto” (Ferry), “tránsito del en sí al para sí de la conciencia” (Hegel) y la “idea de formador, concebida como aquel sujeto capaz de vehicular procesos de enriquecimiento del ser” (Plan de Estudios de Pedagogía 2002; 40-43), enfatizan una Pedagogía que plantea problemas en torno a la construcción de la subjetividad y el desarrollo de un ser abstracto y universal, sin situarlo dentro de un contexto específico en el que se plantean problemas emergentes como la violencia enseñada-aprendida como modo de relación propuesta por el modelo capitalista que organiza de manera hegemónica al mundo, los contenidos teóricos, éticos y prácticos funcionalistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje impuestos dentro de los currículos en todos los niveles educativos a partir de dicho modelo, etc.

Dicha orientación subjetivista deja de lado cuestiones que supondrían nodos problemáticos a partir de los cuales organizar el curriculum y darle una real articulación horizontal, “promoviendo el desarrollo de enfoques interdisciplinarios y la construcción de nuevas



unidades epistémicas” y una articulación vertical, “profundizando el dominio de campos disciplinarios específicos”. (Didriksson y Herrera, 2004; 30)

Por el contrario, podemos ver en el curso “Evaluación curricular” realizado en el 2008, algunos profesores de la Carrera de Pedagogía, señalaron cuestiones como las siguientes:



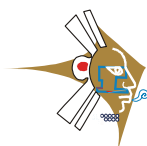
GRAFICA 1

Fuente: Elementos obtenidos del informe del Curso para profesores
“Evaluación Curricular para los docentes en pedagogía”¹

Si bien la participación fue de 29 profesores, quienes se organizaron en cinco equipos por línea eje (salvo la de formación integral para la titulación) y trabajaron tres temáticas: 1) relación entre la fundamentación del plan de estudios, perfil de egreso y objetivo del plan de estudios; 2) mapa curricular, Líneas eje y Unidades de Conocimiento y 3) otras consideraciones señaladas por los docentes, todos ellos trabajaron cada temática y elaboraron sus conclusiones en equipo.

En la gráfica retomamos el tema número 1) y la forma en la que se representa pues significa que se mencionaron 6 ángulos distintos sobre el mismo y a la vez, los subtemas

¹ Realizado del 21 al 25 de enero de 2008, a cargo de la Mtra. Reinalda Soriano Peña y la Mtra. Ma. Elena Jiménez Zaldívar.



tal como quedan anotados en la gráfica, fueron informados por los equipos al menos una vez. Los 29 profesores coincidieron en lo general en dichas críticas.

En nuestra opinión, la falta de articulación entre el fundamento, el objeto de estudio y el perfil de egreso establecidos en el Plan de Estudio reafirma el supuesto mencionado anteriormente, la concepción pedagógica que se privilegia en los dos primeros se basa en una tendencia epistemológica idealista centrada en el individuo y en la lectura hermenéutica que haga del mundo para situar-se en él, abstrayéndolo de la realidad concreta, es decir, del contexto político, social y económico en el que se inserta su reflexión y su práctica, fundamentándose en teóricos como Honoré, Ferry, Gadamer, Herder y Hegel, como ya se mencionó más arriba, con el tercero, que es el perfil de egreso, cuya orientación dentro del plan privilegia capacidades y habilidades prácticas.

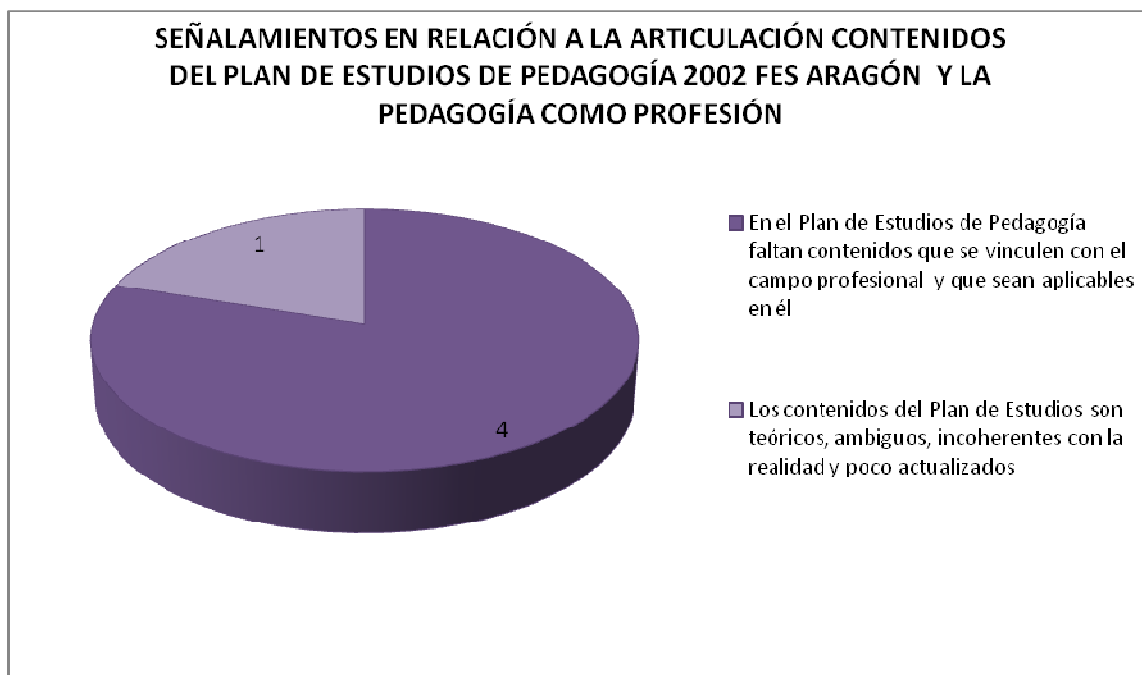
Además de lo argumentado, esta construcción de lo pedagógico no halla una concreción en una praxis que le posibilite ubicar con claridad cuál es la especificidad de su quehacer disciplinario y profesional en un contexto marcado por la globalización neoliberal, por lo que desde el plano formal se resolvió regresar a la tradición histórica de la Pedagogía: la didáctica. Dejando fuera de posibilidad la realización de una innovación transformativa.

Se hace la acotación de que fue en el plano formal del Plan de Estudios donde se estipula la hegemonía del saber hacer del pedagogo desde la didáctica, pues en el plano del curriculum vivido se halla una falta de contenidos que tengan una concreción práctica en el campo profesional pues en su mayoría se trata del estudio de teorías abstractas y desvinculadas del contexto social, económico y político en el que vivimos.

Al respecto, en el Curso Análisis del Curriculum realizado a inicios de este año, en el cual se revisaron por los docentes las ponencias, de alumnos, egresados, docentes y docentes con alumnos, presentadas en el Foro: “Hacia un diagnóstico del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía del Facultad de Estudios Superiores Aragón”, participaron 24 profesores, los cuales trabajaron en equipos a los que se les repartieron, en una primer parte las ponencias de docentes y egresados con docentes y en una segunda parte, las ponencias de alumnos, y cuya tarea fue leerlas y reconocer las críticas y las propuestas para organizarlas y presentarlas literalmente.

Los profesores ubicaron esta desarticulación en las siguientes dos problemáticas:





GRAFICA 2

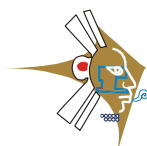
Fuente: Informe del Curso Taller para profesores de Pedagogía
“Análisis del Curriculum de Pedagogía”²

En total cinco equipos señalaron que, los contenidos son teóricos, ambiguos, incoherentes con la realidad y poco actualizados (un equipo) y la falta de contenidos que se vinculen con el campo profesional (4 equipos). A partir de ello retomamos para la interpretación la crítica a los contenidos de conocimiento del Plan vigente:

- Faltan contenidos que se vinculen con el campo profesional y que sean aplicables a él.
- Los contenidos son teóricos, ambiguos incoherentes con la realidad y poco actualizados.

La crítica es importante porque la incertidumbre que afirmamos al principio de este documento generada en los educandos, sobre el quehacer profesional al egresar de la carrera ya es generalizada en este tiempo y ello deriva en una serie de consecuencias como las siguientes.

² Realizado del 17 al 28 de enero de 2011, bajo la responsabilidad de la Dra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez y la Mtra. Lucero Argott Cisneros.



Planteamos que los saberes que se privilegian a través de las unidades de conocimiento del curriculum de Pedagogía, lo están dejando al margen de las dos grandes tendencias que se han forjado en torno a los fines de la universidad frente al mundo global, a decir, aquellas ubicadas en la tendencia mercantil que se centran en las actividades más lucrativas de la transferencia de conocimientos y tecnologías y aquellas que sólo imparten instrucción técnica o profesional (Didriksson y Herrera, 2004; 17), pues al tener un objeto de estudio definido desde un plano epistemológico idealista no brinda elementos para situarse ni dentro del mercado del conocimiento pero tampoco en una formación de tipo liberal.

De la misma manera, esta tendencia idealista, está dejando al margen la comprensión del mundo material, articulado con el de la subjetividad. Si bien propone el rescate del sujeto como existencia, niega la humanización del sujeto social como potencia para la transformación también del mundo del trabajo de ahí que privilegie contenidos teóricos ambiguos e incoherentes con la realidad.

Ponemos atención en el segundo punto mencionado por docentes y alumnos sobre todo en el evento de Jornadas Estudiantiles del 2006 en donde se afirma de diferentes maneras que los contenidos son teóricos, ambiguos incoherentes con la realidad y consideramos que esto, es un problema complejo con hondas raíces en el pensar instrumental de la realidad puesto que las teorías se difunden por varios docentes representantes de dicha corriente idealista, como sistemas cerrados a partir de los cuales se informa a los educandos de la acumulación cognitiva de conocimientos que se pretende sean asumidos mecánicamente como reales y verdaderos. Frente a esto reconocemos la importancia del educador crítico quién deberá realizar una transmisión de conocimientos la cual consiste:

En una reconstrucción de la teoría como sistema y de cada uno de sus contenidos, con lo que puede reforzarse la idea de que, más que enseñar sistemas cerrados, se transmitan las formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive. Es decir, activar los mecanismos que contribuyan al pensar histórico-concreto (Zemelman Merino, Hugo, 2006; 7).

En este sentido la estructura educativa funcionalista tradicional en la que el curriculum de Pedagogía se ha sostenido en la UNAM por varias décadas y cuya característica es la reproducción de la racionalidad instrumental desde parámetros de imposición teóricos pedagógicos relativamente críticos y operantes encubiertos en un

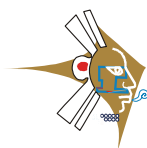


activismo didáctico, no **fue transformado o innovado** el curriculum, solo sustituido por otro modelo teórico cuya principal característica es la imposición de los discursos, los lenguajes y las prácticas, ya que no generó dinamismos que llevaran a la desestructuración de lo dado solo se estableció un nuevo grupo de poder en la burocracia administrativa de la carrera.

Coincidimos con la idea de que la innovación “...es todo intento de ruptura del equilibrio (dado por el funcionamiento “rutinario”) del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera la estructura básica y una transformación cuando sí lo hace” (Aguerrondo, 1992; 382). Desde la perspectiva de la autora citada, la estructura básica se compone de tres niveles; el de los ejes subyacentes (opciones político ideológicas y técnico pedagógicas) un nivel de organización y otro de concreción real y cuando algún intento de cambio afecta a estos ejes fundantes estaríamos hablando de un intento de innovación.

Desde nuestra perspectiva de construcción la innovación transformativa, hace referencia a la ruptura de esos ejes fundantes pero desde una conciencia política de los sujetos y para la generación de la conciencia histórica, a través de una práctica pedagógica y educativa dentro y fuera de las aulas universitarias. Es así que la innovación o creación de lo nuevo desde dentro de las IES tendría que transformar la lógica del poder material y político de las instituciones desde fuera y de los propios sujetos en un proceso constante de crítica y autocrítica educativa y pedagógica y desde relaciones sociales basadas en la búsqueda de la desestructuración del orden económico, político, etcétera, establecido estructuralmente a través de la praxis socio-educativa de sus propios actores.

Sin embargo, en el proceso de “ajuste” del actual Plan de Estudios su nivel político-ideológico se definió desde una perspectiva epistemológica idealista sin concreción en lo real; pedagógicamente se continuó con la tradición funcionalista de corte psicologista; en el nivel de organización se observó una “burocratización” de los cambios que se produce cuando la experiencia innovadora existe formalmente pero no en la realidad (Aguerrondo, 1992; 391), como resultado de la falta de participación directa de los diferentes actores del curriculum, en especial de los profesores como protagonistas de las transformaciones curriculares; derivado de lo anterior, en el nivel de concreción de lo real faltan prácticas educativas que den cuenta del objeto de estudio planteado, tanto en los objetivos, en el perfil de egreso, en los programas y en las relaciones profesores – alumnos. Elementos por los cuales, a pesar de que el objeto de estudio del actual curriculum de Pedagogía rompió con los parámetros positivistas – funcionalistas que definían formalmente a esta disciplina en la FES Aragón, tanto en su proceso de construcción como en la práctica educativa, no



logró responder a las exigencias de innovación que se requieren de la educación superior en México.

Para coadyuvar con dicha innovación transformativa la transversalidad crítica, puede jugar el papel de un concepto ordenador de los contenidos de conocimiento del curriculum, propiciando la desestructuración de la reproducción de aquellos hegemónicos, para lo cual, queremos retomar la crítica que hace la autora citada al positivismo y que nos apoya para refutar el sentido pragmático que el constructivismo psicogenético le ha querido dar a la transversalidad, pues la enfatiza como la necesaria educación de valores, pero no explicita desde cuáles, sin embargo los desenmascaramos como los valores neoliberales, de continuidad del orden establecido, de sometimiento velado de los seres humanos a los principios éticos ordenadores de las leyes del mercado, y a la sobrevaloración del “yo” individualista y convenenciero.

Los enfoques transversales plantean una crítica radical al referente curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y desprovisto de elementos de valor. El conocimiento científico no puede desligarse de los contextos de producción, ni de los intereses que guían la investigación científica, ni de los fundamentos ideológicos que la propician. De hecho, la historia de la ciencia muestra su dinamismo y sus transformaciones, nuevos paradigmas sustituyen los vigentes hasta el momento; se discute acerca de los límites del conocimiento científico; en el ámbito de la investigación, se plantea la tensión entre especialización e interdisciplinariedad como sistemas de interpretación de la realidad natural y social. (Villaseñor García, 2001;3)

De la misma manera, retomamos otra idea que nos apoya en la construcción de la transversalidad crítica como propuesta para la incorporación de temas que detonen la crítica y reflexión de los saberes encerrados en sus corpus teóricos y la autocrítica de los docentes y alumnos que adolecen de una conciencia histórica y política de su realidad.

Pese a que cada enfoque transversal parte de una preocupación definida, el conjunto de las visiones inciden en los aspectos que ponen en crisis el modelo de civilización dominante. Los temas transversales son algunos de los elementos críticos que agudizan las contradicciones de un sistema hegemónico que se impugna por ser globalmente insatisfactorio, reproductor de injusticias, generador de desigualdades, marginador de amplias mayorías y esquilador de recursos. (p.3)



El enfoque dominante, científico-positivista del curriculum de Pedagogía de la FES Aragón, que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y desprovisto de elementos de valor, configuró históricamente una **identidad profesional** del pedagogo así como del quehacer docente basada en los mismos supuestos. Pero fue la modificación del fundamento y el objeto de estudio hacia la tendencia subjetivista, en el plan de estudios formal y como discurso difundido en algunas unidades de conocimiento, que generó un crisis de identidad paralizante en los educandos al verse confrontados entre una visión tradicional y otra crítica abstracta, cerrada y anti dialógica.

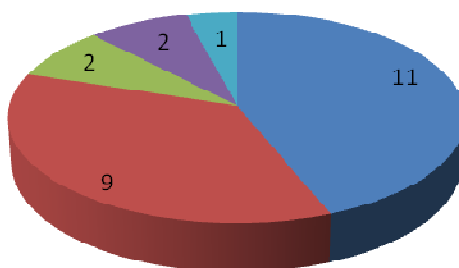
Ello facilitó que la identidad conformada desde la psicología tomara nuevos bríos y hoy día prevalezcan los discursos constructivistas, de intervención, de competencias pero bajo el rimbombante termino de transversalidad e innovación. Términos que retomamos en este trabajo con la intención de resignificar el sentido que el funcionalismo le ha dado en el discurso oficial. Si bien es cierto que dicho perfil no es el deseado, también es cierto que desde la Pedagogía no se han configurado líneas que a la vez que integren aportaciones de otras disciplinas, reconozcan la autonomía relativa de saberes y prácticas desde este gran campo de conocimientos, no en la búsqueda de una identidad absoluta e inamovible, sino en la construcción de una Identidad profesional que dentro de la diversidad aporte algo diferente y complementario a la disciplina y a la vez, configure un perfil humanizante crítico y transformativo de la sociedad global del presente.

Este vacío relativo en relación de la identidad del pedagogo, tiene que ver con la tendencia epistemológica de la fundamentación del Plan de Estudios, que como ya lo mencionamos, privilegia en lo formal el modelo de la pedagogía idealista crítica o llamada posmoderna por algunos autores. Frente a ello, profesores participantes en los eventos citados, se han manifestado en relación a las problemáticas que ubican respecto a la fundamentación del plan vigente, algunos ejemplos a continuación:



SEÑALAMIENTOS RESPECTO A LA FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

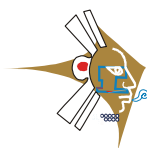
- Falta claridad teórico-conceptual y en el enfoque desde el cual se erige la formación como objeto de estudio
- La formación se percibe como una imposición epistemológica, académica y política que privilegia la tendencia hermenéutica unívoca. Se deja de lado la diversidad de lecturas sobre la Pedagogía
- La formación como objeto de estudio se queda sólo a nivel enunciativo pues no se observa claramente su articulación con el ejercicio profesional ni su concreción en el aula
- No se ha discutido la fundamentación del Plan buscando rearticular el objeto de estudio con las categorías centrales formación; práctica; conocimiento; educación; enseñanza; aprendizaje y con los objetivos de la carrera y el perfil del egresado
- Se observa la ausencia de una identidad pedagógica tanto en maestros como en alumnos



GRÁFICA 3

Fuente: Elementos extraídos de los informes de los siguientes ejercicios de evaluación curricular: Reunión de profesores de la Licenciatura en Pedagogía semestre 2006-II, Jornadas estudiantiles de evaluación curricular de la Licenciatura en Pedagogía 2006, curso intersemestral "Identidad del Campo Disciplinario"¹, curso taller intersemestral "Evaluación Curricular para los docentes en pedagogía", el Foro: Hacia un diagnóstico del curriculum, de la Licenciatura en Pedagogía del Facultad de Estudios Superiores Aragón 2010 y el curso taller "Análisis del Curriculum de Pedagogía" 2011.

La falta de claridad teórico conceptual, fundamentación, articulación con los demás momentos del curriculum, diálogo y consenso, en la selección de la formación como el objeto de estudio, ha provocado una cada vez mayor inconformidad y certeza de que se realizó una imposición que se deriva de que al modificar arbitrariamente la composición de los profesores que habían estructurado el modelo curricular, que entraría en acción en el 2002, recuperando las aportaciones de la comunidad, se delegó en un grupo de profesores con poder político para actuar oportunistamente, la tarea de definir el objeto de estudio de la Pedagogía en el nuevo plan, con ello, quedaron descartadas no solamente otras posibilidades de objeto rector sino otras lecturas sobre la formación que tomaran en consideración la articulación entre lo teórico y lo práctico.



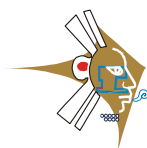
El fundamento necesario para el Curriculum de Pedagogía vigente, “...ha de ser tanto profundamente histórico como crítico. La sensibilidad crítica ha de contemplarse como una extensión de la conciencia histórica” (Giroux, 1990; 61). Fuera de las concepciones universalistas y abstractas del curriculum, éste ha de contemplar el contexto en el que se genera y los fines que éste le plantea, retomando las experiencias que sobre el ámbito pedagógico se han construido en México y América Latina. En ese sentido, “el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de las relaciones sociales del aula que permitan el debate y las comunicaciones” (p. 61).

Cuestionando el conocimiento dado, desde un situarse del sujeto en su contexto histórico posibilitaría la articulación entre los elementos constitutivos del curriculum en una práctica real y no voluntarista a partir de problematizar la realidad y hacer una lectura pedagógica de la misma investigándola sistemáticamente.

Contrario a ello, por un lado, las investigaciones iniciadas por los estudiantes principalmente tendientes a su titulación, carecen de una vinculación con lo pedagógico, esto es, se observan problemáticas construidas teniendo como punto de partida lo psicológico, lo sociológico o lo filosófico, o bien, teniendo como categoría central a la educación, dando cuenta de la incomprensión del objeto de la Pedagogía decretado en el actual plan de estudios.

Por otro lado, en la jerarquización de las tendencias epistemológicas que se traducen en las formas de construcción de conocimientos que se enseñan en las Unidades de Conocimiento de Investigación Pedagógica, Epistemología y Pedagogía y Taller de Investigación Pedagógica y Educativa, se sigue privilegiando la perspectiva hermenéutica, fundamento del Plan de Estudios, siguiéndole la tendencia positivista en detrimento de la tendencia materialista dialéctica, paradójicamente en los Talleres de Apoyo a la Titulación que se imparten del 5º al 8º semestres, privilegia, por los docentes que los imparten, la tendencia positivisante de la educación o didáctico tradicional.

Los profesores que integran dicha línea eje han señalado estas cuestiones de manera colegiada en el curso de evaluación curricular 2008, haciendo también algunas observaciones al respecto en el documento Evaluación-Diagnostica del Plan de Estudios 1103 de noviembre del 2009, las cuales se presentan a continuación.



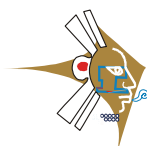


GRAFICA 4

Fuente: Elementos extraídos del curso taller “Evaluación Curricular para los docentes en pedagogía” 2008, a cargo de la Mtra. Reinalda Soriano Peña y la Mtra. Ma. Elena Jiménez Zaldívar. Documento Evaluación-Diagnostica del Plan de Estudios II03 de noviembre del 2009.

En la gráfica se reconocen cinco problemáticas relativas a la educación en la investigación que articula supuestamente la Línea eje encargada, las cuales hablan de una desorganización muy amplia y de vacíos sustanciales que nos llevan a preguntarnos cómo, desde dónde y quienes están involucrados en estas deficiencias.

- No se posibilita la formación epistémica y metodológica
- No se investiga lo pedagógico, solo lo educativo
- No se articula los contenidos de las Unidades de Conocimiento de la investigación con las de Teorías pedagógicas
- En primer y segundo semestres, las Unidades de Conocimiento que son obligatorias, privilegian la tendencia hermenéutica dejando fuera otras tendencias teórico metodológicas
- En 3º, 4º y 8º semestres solo se imparten unidades de conocimiento optativas



- Las unidades de conocimiento de esta Línea, nos son suficientes para formar en investigación pedagógica

El panorama de la Línea eje de investigación es desalentador, pues ni siquiera se contempla la exigencia de investigar y crear nuevos conocimientos que los mismos Organismos internacionales y las instancias burocráticas de poder están haciendo urgentemente para supuestamente salir del atraso económico que tiene México, mucho menos contemplan a la investigación como eje articulador crítica de los saberes y de creación de nuevas explicaciones del mundo que nos rodea.

Es este terrible vacío contribuye notablemente la docencia, el atraso intelectual y la falta de compromiso político ha llevado a considerarla como tarea secundaria. Múltiples críticas se han propagado en torno de las debilidades del magisterio y la docencia universitaria, razones que llevaron a imponer el constructivismo psicogenético como modelo educativo dominante en el SEN, descuadrando al docente del papel tradicional que venía jugando y colocándolo fuera de la escena principal de la enseñanza, privilegiando ahora la planeación de los aprendizajes.

El docente ha sido desbancado de su lugar de enseñante por no tener ya conocimientos, saberes o dominios que enseñar y porque se estaba volviendo un ejemplo de desvirtualización de la docencia. El Banco Mundial ha puesto sobre la mesa, la necesaria modificación de las IES, sobre todo públicas en México y en América Latina, insistencia que no es nueva, sin embargo sí es preocupante en los últimos tiempos, debido a que ha encontrado cada vez más eco en los intelectuales de élite de nuestro país, que ocupan puestos importantes en las burocracias universitarias y ejercen su poder real entre las comunidades académicas para reorientar los curriculum de las distintas profesiones hacia un enfoque de mercado.

Junto con las élites de intelectuales burócratas y el curriculum formal se privilegian una o varias tendencias teóricas a la vez, pero es el docente en el aula, uno de los sujetos educativos principales ya que tiene la posibilidad de moldear el curriculum, de hecho lo hace de facto en el aula cotidianamente ya que media entre el conocimiento dado y los educandos, desde un proceso educativo marcado por la tendencia ético didáctica a la que se adscriba y si esta ha sido históricamente funcional al sistema el docente se encuentra envuelto en un círculo perverso de reproducción, deterioro de la educación y autodeterioro de su condición de docente y ser humano.



El fundamento teórico de la Pedagogía crítica consideramos que es el puntal de la innovación transformativa de la educación universitaria pública, particularmente dentro de la FES Aragón ya que es necesario que el docente establezca procesos de reflexión comprometida con su práctica y de configuración como intelectual transformativo quien

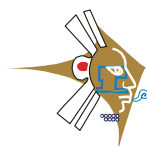
“...en primer lugar exprese una forma de dedicación laboral en la que estén íntimamente relacionados, el pensamiento y la acción, y, en este sentido, ofrezca una contra ideología a las pedagogías instrumentales y gestionarias, que separan la concepción de la ejecución y desconocen la especificidad de las experiencias y formas subjetivas que configuran la conducta tanto del profesor como del estudiante.

En segundo lugar, el concepto de intelectual transformativo evoca los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas en el trabajo del profesor y del estudiante, quienes generan rupturas en las estructuras subyacentes del sistema educativo.” (Giroux, 1990; 151).

En el proceso de construcción pedagógica curricular los docentes deben apropiarse y llevar a cabo dichas innovaciones en su práctica educativa, al reconocerse como intelectuales transformativos no solo como trabajadores cerebrales,

La importancia económica del conocimiento producido y transferido por estos trabajadores, depende de la expansión e innovación social de un conjunto de habilidades, destrezas capacidades, competencias y calificaciones que, de manera fundamental, son aprendidas en la instituciones de Educación superior (IES). Por esta razón producir y transferir cierto tipo de conocimientos y aprendizajes, desde las universidades se ha convertido en el componente fundamental del proceso de cambio que viven las IES. (Didriksson, 2004; 9)

En ese sentido, no basta con un diseño curricular o con la integración de un diagnóstico de la puesta en práctica del curriculum de Pedagogía vigente, basado en un modelo de pseudo-participación ampliada en el que se pongan en funcionamiento mecanismos como las consultas, las encuestas, los talleres o las jornadas de reflexión, cuando de antemano se sabe que las instancias académico-administrativas encargadas de decidir en torno a las problemáticas detectadas en dichos ejercicios, no tienen la capacidad



organizativa y administrativa para procesar y encauzar la información, las necesidades y las opiniones resultantes (Aguerrondo, 1992; 386-387).

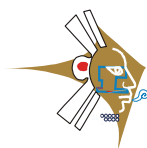
Por lo que se necesita de un proceso basado en un modelo de colaboración social y educativa en el que el sujeto central de la transformación es el docente, quien indiscutiblemente debe participar de manera directa en el análisis, la discusión y la transformación de las debilidades de las estructuras que sustentan al curriculum actual, teniendo en cuenta el supuesto de la exigencia de profesores que sean también promotores de “habilidades intelectuales complejas y de capacidades que generen conocimiento”, mediando siempre colectivamente el curriculum (Giroux, 1990) buscando acercarse a la propuesta planteada por la transversalidad crítica y la innovación transformativa.

Reflexiones finales

Frente a las condiciones educativas que el contexto actual le demanda a la UNAM, la historia ha demostrado que en la explicación del mundo humano social la Pedagogía neo funcionalista en cualquiera de sus escuelas, no ha dado elementos para enfrentar los desafíos de los nuevos tiempos.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología son necesarios para obtener mejores niveles de vida sin embargo, las políticas económicas desplegadas por el neoliberalismo no alcanzan a poner en equilibrio la correlación de las fuerzas sociales y si tienden a mantener su polarización, y generar cada vez mayores contradicciones y desequilibrios que derivan en, cada vez mayores problemas a los que la educación institucionalizada de cualquier nivel, no está respondiendo.

Por un lado, las propuestas que el SEN ha implementado como reformas educativas o proyectos de modernización envueltas el lenguajes de transversalidad, innovación, flexibilidad etcétera, ocultan la perspectiva epistemológica y ética desde la cual se hacen y los fines que persiguen. Por otro lado, la UNAM bastión de pluralidad cultural y educativa no queda exenta de la penetración ideológica y de la fuerte presión para desestructurar prácticas educativas dialogantes, enfrentadas, honestas y críticas, que entre campos de debate o esfuerzos para mantenerse en los márgenes de lo parametral, todavía existen en nuestras aulas y es la Pedagogía crítica, basada en el pensamiento dialectico “...que es una forma de razonamiento que no pretende otro fundamento que su mismo movimiento” (Zemelman, 2005; 7) una posibilidad para transformar innovando y recuperar las voces



diversas de los movimientos sociales, para incorporarlos y leerlos transversalmente dentro de un curriculum que congregue a los actores y los mantenga bajo relaciones de socialización de conocimientos, diálogo y formación de los individuos dentro del reconocimiento de su comunidad, histórica, política, cultural y universal.

Cuando se habla de innovar creando sistemas abiertos y a distancia desde el supuesto de que el uso de la tecnología, libera a los educandos y los vuelve autónomos, es un discurso peligroso, cuando no se plantea de qué se les libera y hacia donde se les conduce, pues hay que comprender que la docencia ha decaído en su formación y en su educación sobre sus campos de conocimiento, no se diga en cuando al dominio de saberes generales y cultura, pero no hay que perder de vista que salir del aula para buscar en redes virtuales los escenarios de su propio aprendizaje, no es la alternativa viable, baste preguntarse ¿desde dónde y con qué elementos éticos y culturales cuenta el individuo para contrastar y analizar lo elegible que se le presenta?.

Reconocen que esos espacios están contruidos por ideologías que conducen a la reproducción del orden establecido sin pedir opinión de los sujetos ni de solicitar su consenso para sentar las bases en la explotación de las ideas y los cuerpos en la escuela o la vida cotidiana.

El aula de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, es un espacio de conflicto no solo de reproducción y resistencias, en ella los sujetos se confrontan reconocen y dialogan desde ventanas de posibilidad, y ante situaciones diversas se organizan políticamente. Atomizarlos en procesos educativos individualizantes desde modelos curriculares que apuestan a la primacía del papel de la subjetivación y aislamiento del ser y la desvirtualización de la idea de la formación como proceso ante todo espiritual o existencial es igualmente enajenante que aquellas propuestas neo funcionalistas de la flexibilización de la elección de las opciones de conocimiento, inclusive en prácticas a distancia o semi presenciales, donde el sujeto aislado elige a su “gusto” y necesidad los saberes que le serán útiles para su proyecto de vida es partir de un supuesto falso y la forma de enriquecer las opciones y mantener la vida académica dialogante, es aún un reto que resolver.



Bibliografía

- Aguerrondo, Inés. (1992) La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. Perspectivas, revista trimestral de educación. Vol. XXII, número 3 UNESCO
- Didriksson Takayanagui, Axel y Alma Herrera Marquez. (2004) Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. Perfiles educativos. Tercera época, año/vol. XXVI. Número 105-106. UNAM, México
- Giroux, Henry A.(1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Ed. Paidós, España.
- Moreno Castañeda, Manuel. “Valores transversales en el currículum”. En: La Tarea Revista de educación y cultura. Sección 47 del SNTE N°15 (Educación transversal, educación para la vida) Juno de 2001 <http://www.latarea.com.mx/index.htm>
- Villaseñor García, Marta Leticia “Temas transversales en la escuela y otros ámbitos” en La Tarea Revista de educación y cultura. Sección 47 del SNTE N°15 (Educación transversal, educación para la vida), Juno de 2001 <http://www.latarea.com.mx/index.htm>
- UNAM/ Facultad de Estudios Superiores Aragón. Plan de Estudios de Pedagogía 2002.
- Zemelman Merino, Hugo (2006) “Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología” en: La labor del maestro: formar y formarse. México, Editorial Pax
- Zemelman Merino, Hugo (2005) “Conocimiento, necesidad de pensar y desafíos éticos”. en: Conocimiento social. El desafío delas ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina. México, Editorial Pax.





La escolarización del cuerpo en la Modernidad: Prácticas corporales sobre los adolescentes de secundaria desde la Educación Física en México

[REGRESAR](#)

*Diego Atzayacatl Bautista Bautista**

Resumen

En un momento donde el proyecto de articulación de la educación básica en México está sufriendo cambios curriculares, la presente investigación tiene como objetivo abrir un espacio de discusión y análisis sobre la escolarización del cuerpo de los adolescentes en la Modernidad. Se pone especial énfasis en las prácticas corporales derivadas desde el ámbito de la Educación Física, a través del discurso de la corporeidad, en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria 2006. Partiendo de la idea que el cuerpo es el espacio de construcción social donde se ha configurado la historia de la cultura occidental, se proponen alternativas emergentes para construir propuestas pedagógicas de lo corporal en el ámbito escolar mexicano, que rescaten al cuerpo en unidad, superando la visión dualista del hombre enraizado desde Descartes, y que la razón moderna sigue adoptando como fundamento educativo hasta nuestros días. La tarea es que el lector encuentre en las siguientes líneas aquello que le posibilite imaginar una reconstrucción total de la realidad, la cual comience por el propio cuerpo.

Palabras clave: Educación física - prácticas corporales - educación secundaria - corporeidad.

Schooling in the modern body: teen practices on body from high school physical education.

* Diego Atzayacatl Bautista Bautista. Maestría en Pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. México. Correo electrónico: atza_2000@yahoo.com.mx

Abstract

At a time when the joint project of basic education in Mexico is undergoing curriculum changes, this research aims to open a space for discussion and analysis on the education of the body of adolescents in modernity. Special emphasis on bodily practices derived from the field of Physical Education, through the discourse of corporeality, in the framework of the Reform of Secondary Education 2006. Starting from the idea that the body is socially constructed space where it has shaped the history of Western culture, we propose alternative design proposals emerging body of teaching in schools of Mexico, to rescue the body in unity, overcoming dualistic view of man rooted from Descartes, and modern reason as the foundation continues to take education to this day. The task is that the reader will find the following line enables you imagine what a total reconstruction of reality, which begins with the body.

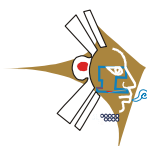
Key words: Physical education-body practices-secondary education-corporeality.

Introducción

La ponencia aquí presentada es una invitación abierta a discutir nuestro cuerpo puesto a sospecha. La sospecha como método de indagación abre el camino a través de la pregunta para reflexionar, cuestionar, argumentar, oponerse o simplemente resistir las formas culturales modernas de construcción corporal que encarnamos todos los días.

¿El motivo? Hemos llegado a un límite como sociedad, como habitantes de este planeta, como seres humanos. Hay un precipicio enfrente de nosotros al que no podemos eludir y del cual no sabemos si exista un retorno. Las señales están sucediendo a nuestro alrededor: alteraciones en el medio ambiente que radicalizan los climas y las estaciones del año, desastres naturales nunca antes vistos que devastan ciudades enteras y millones de vidas perdidas, pueblos ancestrales en guerras de odio racial o fundamentalismos religiosos; sociedades del miedo, marcadas por la inseguridad, el terrorismo y el narcotráfico, y en todos ellos, protagonistas de estos escenarios, sujetos corporales con amnesia de su origen histórico, quebrados en su emoción y sentimientos, enfermos de padecimientos inéditos que la medicina moderna no puede curar, sometidos a la lógica del consumo y el conocimiento racional, ese que fragmenta, divide, descuartiza sin piedad, pedazo por pedazo, la realidad de los seres humanos.

Es decir, las formas y modos de vida instituidos por la cultura moderna occidental están desgastados, no por el uso cotidiano sino por el sentido dado, al grado de ser



prácticamente insostenibles por los seres humanos que habitamos este planeta. Tenemos que asumir el hecho de estar sufriendo las consecuencias de una crisis de la razón.

La crisis de la racionalidad moderna es un proceso ya ineludible. La racionalidad moderna, esa manera de entender el mundo en Occidente, derivada de la filosofía de Descartes y de la física de Newton, nos dirigió por el camino de la fragmentación de las disciplinas y con ello del conocimiento hasta trastocar el cuerpo, quebrantarlo, separarlo con violencia en mente y cuerpo y, aparejado a ello, el cuerpo en partes: brazos, piernas, órganos, genitales, sentimientos, etcétera. Nos heredo, también, el antropocentrismo, esto es, la creencia de que el varón y la mujer son el centro de la creación, la medida de todas las cosas. Con ello se instalo el hombre en el yo: “yo primero”, “yo siempre”, “yo por encima de todas las cosas y de la humanidad”. (Duran, 2004)

La crisis de la racionalidad es una situación observada en el trastorno de la vida cotidiana de las sociedades y los individuos al fragmentar el mundo y al ser humano. El hombre de todos los días, en las metrópolis, principalmente, no encuentra como articular su cuerpo con la naturaleza, ni cómo articular las emociones propias de las ciudades superpobladas; México, por ejemplo, con las enfermedades crónico degenerativas que padece, en especial la obesidad y el sobrepeso derivada en diabetes infantil y juvenil¹ siendo nuestro país el primer lugar mundial, que no ha logrado a través sus políticas actuales de salud o educación mitigar este problema ni en la familia, en la escuela, mucho menos en los hospitales. Por consiguiente, el ser humano de la actualidad sufre las consecuencias de dicha desarticulación tanto corporal como universalmente.

Contribuir a construir, entre todos, una mirada desde el borde de la humanidad, para no seguir cayendo, es la propuesta como alternativa de solución. La tarea es que el lector encuentre en las siguientes líneas aquello que le posibilite imaginar una reconstrucción total de la realidad, la cual comience por el cuerpo, el de todos nosotros.

Por ello, necesitamos “comenzar por reunir los fragmentos del cuerpo, establecida por la cultura occidental y moderna [...] lograr recordar el cuerpo desmembrado y hacerlo un todo; integrar todas las fases del ser humano esparcidas como están a través del tiempo y el espacio. Para una nueva construcción corporal.” (Duran, 2004).

¹ Según los datos expuestos en la última Consulta Regional de Alto Nivel de las Américas contra las Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT) y la Obesidad, realizada en la Ciudad de México en febrero del presente año, las ECNT y la obesidad son las principales causas de muerte en el mundo y afectan a dos terceras partes de la población. Sólo en México, la diabetes mellitus y los padecimientos cardiovasculares ocupan los dos primeros lugares de mortalidad y 90% de los casos de diabetes se atribuyen a la obesidad. Esto representa un gasto anual para el Estado mexicano de alrededor de 3 mil 500 millones de dólares, cifra que alcanzara los 6,500 millones de dólares hacia fines de esta década. Actualmente en nuestro país, los niños que padecen sobrepeso u obesidad entre cinco y once años de edad suman ya 4.5 millones.



1) Modernidad y políticas educativas en México. La Educación Básica en reforma.

México desde comienzos de la década de los 90' s, ha incursionado en la arena política mundial gracias a las alianzas estratégicas que le han permitido ser miembro activo de los organismos internacionales que planifican y otorgan los recursos financieros para que en gran medida los programas y políticas públicas del planeta sean ejecutadas por sus países miembros correspondientes. El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En consecuencia, el peligro radica en la total o parcial subordinación de esos países miembros a las normas establecidas por estas instituciones cuyos intereses giran alrededor de un esquema de costo –beneficio favoreciendo el mercado global y el sistema capitalista que impera actualmente.

Las posibilidades de predominio se amplían por el peso que algunas de estas organizaciones tienen sobre los gobiernos, en especial, de los países en desarrollo como la región de América Latina y el Caribe, a la que México pertenece. Por ejemplo, el Banco Mundial tiene la capacidad de condicionar préstamos tanto para proyectos de investigación como de innovación que terminan en propuesta de reforma a los sistemas educativos.

Y es que, si México se asume como un país democrático en el contexto de una economía capitalista, es difícil no pensar en incursionar, tarde o temprano, en los planes de los administradores de la modernización. Al respecto Carnoy y Levin (1985, en Espinoza, 2008) mencionan que el Estado democrático “por ser un Estado capitalista, esta inherentemente obligado a reproducir relaciones sociales propias de toda sociedad capitalista. El sistema educacional es parte del Estado y también juega ambos roles: debe reproducir demócratas (políticamente hablando) y capitalistas (en el estricto sentido económico).”

Los mecanismos para lograr este objetivo suelen ser sutiles y aparentes “recomendaciones” fundamentadas en estudios comparativos, bajo indicadores económicos, que arrojan gran información estadística donde los países en vías de desarrollo suelen tener los peores índices y porcentajes en cada rubro calificado.

A partir de estas incorporaciones a los escenarios globalizados, México acepta no solo jugar bajo las reglas que establecen estos organismos, sino que es la entrada para que sea objeto de dichas comparaciones internacionales de resultados educacionales que



generan mucha presión, traducidas en una serie de restricciones, sobre las decisiones públicas que orientan las políticas educativas.

Esta tendencia hacia un uso más intenso de métodos cuantitativos de evaluación del desempeño educativo se explica en parte por que “las críticas al estado de la educación y el reclamo a la rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en materia educativa en todo el orbe. La diversificación y diseminación de los planteamientos de la evaluación académica e institucional responde tanto a una dinámica impulsada desde organismos internacionales –UNESCO y el Banco Mundial entre otros–; como a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas, por parte de los estados nacionales y los administradores educativos a nivel local.” (Coraggio y Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998)

Bajo este contexto las consecuencias sociales se vuelven sumamente adversas, e incluso injustas, para todos los que participan en la franja educativa. La realidad se vuelve blanco fácil para descalificaciones, distorsiones o manipulación de los datos, estadísticas y posiciones en el plano mundial. Nunca será lo mismo ser el primero en algo que el último en todo, y más cuando se trata del mesiánico tema de la educación.

Es aquí donde los verdaderos objetivos y alcances de la educación pierden legitimidad ante la sociedad y son sistemáticamente cuestionados reduciendo la confianza en ellos. Coll (1999) distingue este fenómeno como una des-responsabilidad social comunitaria ante los temas educativos.

En correspondencia a algunas de estas “recomendaciones”, el Estado mexicano plantea una profunda reforma educativa que inicia con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 y se expresa en la actualidad a través de los objetivos propuestos en documentos normativos que definen el rumbo de las acciones educativas en las próximas décadas como el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 ó el Plan Sectorial de Educación 2007 -2012 apoyadas en el sustento legal que le otorga el Artículo 3ro. Constitucional y la Ley General de Educación.

Bajo esta base legal y normativa en materia de educación, la principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (Programa Sectorial de Educación 2007 -2012: 24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria. Con el inicio de la reforma a la Educación

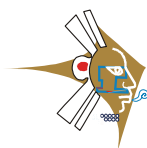


Preescolar en 2004, continuada en el 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y actualmente piloteando en 5,000 escuelas la Reforma de la Educación Primaria en 2009, se da forma a este proyecto de articular la educación básica en México proyectada desde la década de los 90's, bajo un esquema educativo basado en competencias y estándares de desempeño educativo que responde a los requerimientos del sistema capitalista y el panorama de globalización que demanda del sector educativo competencias básicas para la vida laboral, productiva y competitiva que hoy en día constituyen la realidad vivida por todos los actores educativos.

Con lo anterior expuesto, podemos estar seguros al decir que las políticas de Estado en materia educativa surgidas a partir de la década de los noventa en México, caracterizadas por la continuidad, el seguimiento, el consenso y la aceptación social, pero sobre todo por el nivel de compromiso del propio Estado para darle una base legislativa y un mecanismo de rendición de cuentas muy cuestionado a través de los diferentes sexenios hasta nuestra actualidad, tienen sus orígenes en las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que trae consigo los fenómenos identitarios de nuestra era moderna como la globalización, el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación o la llamada sociedad del conocimiento.

Finalmente resulta innegable que proyectos como el Programa Nacional para la Modernización Educativa en 1989 impulsado por Carlos Salinas de Gortari, pasando por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) logrado por Ernesto Zedillo en mayo de 1992, hasta llegar a la actual Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada el pasado 15 mayo del 2008 por el presidente Felipe Calderon y la presidenta vitalicia del SNTE Elba Esther Gordillo, contienen explícitos o implícitos en su estructura, lógica y racionalidad, principios, preceptos, recomendaciones o simplemente patrones universalistas de muchos de los organismos internacionales aquí mencionados.

Así, será necesario seguir cuestionando en el futuro inmediato los discursos y practicas generadas a partir de las políticas educativas que dan sentido y dirección a una educación que, como hemos presentado, nunca es “ingenua” y tiene siempre detrás intereses y juegos de poder que van mas allá de ser un proceso formativo, un derecho universal o simplemente un *slogan* publicitario para las campañas políticas.



2) La educación física en la Reforma de la Educación Secundaria: La corporeidad.

A la luz de estos acontecimientos, en 1993, con la reforma de los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estipuló la obligatoriedad de la educación secundaria y se le reconoció como la etapa final de la educación básica. “Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo.” (Plan de Estudios, 2006: 5)

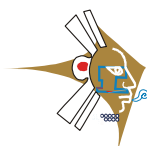
En el Plan de estudios 2006 para la Educación Secundaria se delinean las nuevas finalidades de la educación básica con base en un análisis concreto y puntual de las principales implicaciones, necesidades y expectativas en este nivel educativo.

Es importante subrayar que la decisión de definir la secundaria como el último tramo del ciclo obligatorio, fue un paso fundamental para darle un sentido claro al papel social que desempeña este nivel educativo; pero tal medida, por sí sola, no podía resolver los problemas relativos a la definición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender, ni hacerla más pertinente para los jóvenes.

Con ese objetivo dio inicio en el año 2002 el proyecto para reformar la Educación Secundaria. Es así como se propuso la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), la cual estuvo vigente en el ciclo escolar 2005-2006, y posteriormente, con base a los resultados obtenidos y las fuertes críticas recibidas de diversos sectores de la sociedad, se renovó quedando actualmente como: Reforma de la Educación Secundaria (RES 2006).

Todas las asignaturas en el currículo oficial se vieron modificadas por la reforma escolar. Para el caso de la Educación Física se inauguró una serie de conceptos que renovaban el discurso académico en todas sus facetas. Derivado de esto, aparece la corporeidad como base del aprendizaje en Educación Física.

Cuando hablamos de corporeidad, dice Grasso (en Eisenberg, 2007), tenemos que situarnos en un signo convencional diseñado para dar significado a una idea sumamente compleja, dado que es el ser humano el objeto material representado y no existe una explicación universal al respecto.



Una de las primeras distinciones que debemos hacer para salvar ambigüedades es el paso del cuerpo biológico al cuerpo social, es decir, el cuerpo del que estamos hablando está construido socialmente, el cuerpo social esta descolocado de la lógica de la mirada exclusiva del cuerpo occidental tradicional desde el dualismo cartesiano cuerpo-mente o la dicotomía teológica agustiniana del cuerpo-espíritu.

Veamos como desde su origen la humanidad ha buscado comprender y definir al ser humano con parciales esclarecimientos filosóficos. Corrientes filosóficas y religiosas establecieron sus principios en la historia desde una comprensión particular, generalmente dualista del hombre.

El ser humano dividido, separado en duplicidades: cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu da origen a las ciencias que se dedican al estudio en detalle de una condición, una categoría, una característica, un estado, un nivel, un atributo, un aspecto de lo humano. El hombre es considerado ser psíquico, físico, mental, espiritual, orgánico, anímico, gestual, emocional, motriz, social, etcétera. Y en este desmenuzamiento se compone una ciencia para el estudio de cada fragmento.

Por un lado , lo corporal queda encerrado habitualmente en el cuerpo y su movimiento, en lo tangible, lo visible; en funcionamientos de sistemas y órganos; en movimientos de aparatos y palancas; constituyéndose en tema de medicina, biología, anatomía, fisiología, derecho, mecánica y otros campos relacionados con la salud, el deporte y la expresión artística. Así emergen infinidad de ámbitos que estudian el cuerpo, tantos, como posturas ideológicas que existen.

Por el otro, hay una carencia, un vacío de significados integradores, incluyentes, globales, abarcadores que completen las parcialidades. Quizá esta no diferenciación cuerpo/corporeidad es lo que ha motivado toda la guerra antropológica-filosófica entre la importancia dada al cuerpo y al espíritu, y lo que ello ha puesto de cara a la educación y a la libertad en cada época histórica. Desde el dualismo defendido de una u otra manera por Platon, Leibniz, Melebranche, Descartes, a conceptos más actuales como la diferenciación de Scheler entre corporeidad (leib) o cuerpo vivido y cuerpo bruto (korper) o cuerpo exterior; Ortega y Gasset con sus modos de percibir el cuerpo desde adentro (intracuerpo) y desde afuera (cuerpo exterior); Husserl, diferenciando entre “cuerpo propio” y “cuerpo de los otros”; hasta observaciones más convergentes en autores como Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Buytendijk... todos fueron y siguen siendo intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana.

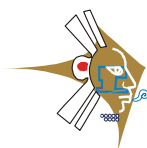


“Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede y lo supera... porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él; puede disponer de su corporeidad” (Gruppe, 1976). Surge entonces como una necesidad epistemológica desde las Ciencias Sociales la alternativa teórica del concepto de corporeidad.

En la historia, los antecedentes de la corporeidad aparece en el marco de la fenomenología, corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales, cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938) quien abrió con sus trabajos un nuevo campo a la filosofía.

En los escritos de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), en la revista *Esprit*, en *La Estructura del Comportamiento y Fenomenología de la Percepción* o en la dirección de *Los Tiempos Modernos* junto con Jean Paul-Sartre, la definición de corporeidad adquiere el significado al que se adhieren la mayoría de los autores contemporáneos: “La adquisición de la fenomenología que más atención merece es la intencionalidad, porque toda conciencia es conciencia de alguien o de alguna cosa”. De hecho, “estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1945:19). Por eso, la conciencia es centrífuga: “desde que haya conciencia, es preciso que algo acontezca para que ella sea conciencia” (Merleau-Ponty, 1945). Ella no podrá entenderse, si no es como acto significativo que da y encuentra sentido. Y, si la conciencia desemboca en la existencia, identificándose con ella, no sólo el idealismo y la psicología intelectualista podrán dar interpretaciones, sino también a partir de la intencionalidad existencial debemos descubrir al hombre y el mundo.

Entonces, las esencias, el sentido y el significado del mundo y de las cosas se alcanzan tan sólo a través de la percepción. Así es la fenomenología que se ocupa de las significaciones y de las esencias de las cosas. A su vez, las esencias nos remiten a la percepción, como vehículo de comunicación y diálogo. Urge dilucidar la función específica de la percepción, pues de ella brota: “...la significación fundamental, la verdad implícita en la propia existencia, que deberá servir de hilo conductor a toda la reflexión [...] La reflexión tendrá que estar siempre vinculada a una irreflexión, la objetividad supone siempre una inobjetividad que es justamente su índice existencial, su inherencia histórica y natural; conociéndose como acontecimiento, la reflexión es radical, no pierde de vista su raíz corpórea y, por lo tanto, nunca se absolutiza, nunca transforma la realidad en una totalidad acabada, configurada, perfectamente determinada a partir de una subjetividad autónoma (Cantista. 1984).



En 1947, ante la Sociedad Francesa de Filosofía, Merleau-Ponty resumió así el concepto de percepción: “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo”. En efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo”; asentando los principios de la corporeidad.

Una vez teniendo los fundamentos epistemológicos, la teoría pedagógica de la educación física contemporánea comienza a generar distintas posturas y marcos referenciales ante el concepto de corporeidad, inspirados en el enfoque fenomenológico expuesto por Ponty.

Uno de los principales representantes de esta corriente es Manuel Sergio quien en 1987 desarrolla en Lisboa las bases para lo que llama Ciencia de la Motricidad Humana.

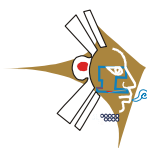
La influencia de la fenomenología y de la Ciencia de la Motricidad Humana se ha extendido en el vocabulario de corrientes innovadoras en el área de la educación física en países como Francia, España, Portugal, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, México, Argentina y otros.

La corporeidad humana se constituye así como una construcción biopsicosocial permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación-identificación con los otros. (Gómez, 2002)

En el ámbito escolar, se establece a la motricidad como expresión de la corporeidad y base del proceso de aprendizaje en educación física, esto indica, la integración del concepto a los currículos oficiales como contenido a enseñar dentro los programas de estudio en los distintos países.

3) El cuerpo como espacio de construcción social

En el terreno de las ideas, la discusión central sobre cuál es el componente que realmente hace del cuerpo lo que es, esta situada entre lo natural y lo cultural. La pregunta es ¿el cuerpo viene dado de forma natural, por los genes o es una construcción social que se transforma según los momentos históricos y los contextos sociales y culturales?



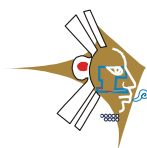
A través de las distintas épocas, la historia corporal ha pasado por ciclos muy fuertes de negativización, incorporando a su legado la encarnación del pecado, del crimen, de la máquina, del enfermo, del dócil e incluso del objeto. Cuando se pensaba que el humanismo del Renacimiento podría rescatar una mirada positiva del cuerpo, los avances médicos de la anatomía publicados en 1543 por Vesale *De humani corporis fabrica*², cuya obra es considerada la fundadora de la anatomía moderna, puso de manifiesto el inicio de la mirada biomédica hegemónica sobre el cuerpo que permea hasta nuestros días, incluso aquí, en nuestras sociedades latinoamericanas.

El paso del cuerpo impuro medieval, aquel que no se puede tocar, al cuerpo abierto de los anatomistas en trabajos de disección a cadáveres, es lo que Le Breton (1995) ha denominado la *época de la anatomización del hombre*. Este hecho influiría en la recuperación de la antropología dualista desarrollada posteriormente en el siglo XVII matizada por las ideas de Descartes que retoma de Platon privando al cuerpo de su mundo y de las formaciones del sentido que se fundamentan en la experiencia corpórea, es decir, se presenta al hombre descorporalizado.

La con-formación del cuerpo moderno vuelto máquina como principal exportación de la mente occidental se nos hereda a través de las ideas de La Mettrie, Pavlov, Watson o Skinner quienes sostenían que así como la mejor manera de comprender el universo en su totalidad era concebirlo como una máquina, así también podía hacerse con el hombre. Según Tarnas (2008): “cuanto más se esforzaba el hombre moderno en controlar la naturaleza a través de la comprensión de sus principios, en liberarse del poder de la naturaleza, en tomar distancia de la necesidad natural y elevarse por encima de ella, tanto más su ciencia sumergía metafísicamente al hombre en la naturaleza y, por tanto, en su carácter mecanicista e impersonal. Pues si el hombre vivía en un universo impersonal y su existencia se fundaba en ese universo y se veía absorbida por él, el hombre también era esencialmente impersonal y su experiencia privada como persona se convertía en una mera ficción. Desde este punto de vista, el hombre apenas si era algo más que una estrategia genética para el mantenimiento de la especie, y a medida que avanzaba el siglo XX el éxito de esa estrategia resultaba cada vez menos seguro.”

Por un lado, ciertos discursos pretenden dar cuenta de las lógicas corporales de la condición humana según una perspectiva biológica, neurológica o genética. Ahí, la

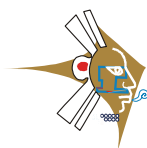
² La importancia de la publicación de este libro viene dada, según Le Breton, porque en ella se da la verdadera invención del cuerpo en el pensamiento occidental (1995). Pone en evidencia que la mirada que se hacía del cuerpo olvidaba al hombre (en sentido genérico y holístico) y se centraba en las diferentes partes del cuerpo. La medicina se centraba, a partir de ahora, no en la persona sino en aquella parte del cuerpo que está enferma.



corporeidad está subordinada a la naturaleza. Ésta es, por ejemplo la orientación de la sociología que se sitúa en un antagonismo radical con la sociología del cuerpo. Estos trabajos se inscriben en la tradición darwiniana abierta por *The expression of the emotions in man and animals*, de 1872. Lo que el cuerpo pone en juego, especialmente en sus dimensiones faciales o gestuales, la traducción física de las emociones del actor, pertenecería a mecanismos biológicos universales e innatos.

La obra maestra de la sociobiología apareció en 1975 y pertenece al entomólogo E-Wilson (*Sociobiology: the new synthesis*, Harvard University Press). Wilson deseaba establecer un “estudio sistemático de los fundamentos biológicos de todos los comportamientos sociales”. “A la idea de que las significaciones se constituyen en el plano social, resume Marshall Sahlins, se le opone la que sostiene que las interacciones humanas están determinadas en el plano biológico. Desde una perspectiva evolucionista, esto se desprendería esencialmente de una propensión de los genotipos, tornados aisladamente, a maximizar sus posibilidades de reproducción”. Según Wilson (en Tarnas, 2008), la inteligibilidad de la acción humana no está de ningún modo arraigada en la dinámica del vínculo social y debería ser simplemente buscada en el cerebro del hombre. “Sólo cuando se haya desmontado totalmente el mecanismo sobre su papel en el nivel celular y, luego, reconstruido, propiedades como la emoción y el juicio ético podrán quedar aclaradas.” En sus conclusiones, Wilson corre la cortina de un fantasma político que podría darle pleno poder a los biólogos. A su entender, lo importante es construir “un código ético genéticamente correcto y, por lo tanto, perfectamente igualitario”. Dejar la iniciativa de la ética social a los genes y a los genetistas no parece para nada prudente.

Los sociobiólogos y muchos etólogos transfieren sin ningún tipo de corrección los datos recogidos en sus estudios con animales a lo social (R. Ardrey, D. Morris, I. Eibl-Eibesfeld, K. Lorenz, etc.). Para ellos, el sistema simbólico de las relaciones entre los actores y el funcionamiento colectivo de las comunidades humanas depende estrechamente de una programación genética, fijada durante la filogénesis y que convierte a la cultura en un simple artefacto de lo biológico. La dimensión simbólica no sería más que la copia fiel en el plano de lo social de un sistema de disposiciones genéticas que se imponen al hombre en todas sus latitudes. Este es el producto pasivo de los genes heredados de los padres, a su vez denominados por los genes de la especie. Para modificar la organización social o para transformar los caracteres del hombre, la única intervención eficaz consistiría en interferir con su patrimonio genético, para orientarlo de otra manera.

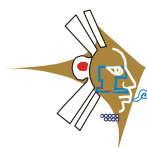


Esta lectura del hombre desde lo natural, distinguida por posiciones exclusivamente biológicas, encuentra su flujo y esparcimiento especialmente a través de los discursos médicos. La medicina tendrá como objeto de sus prácticas una nueva concepción de los cuerpos. Para Bolufer “el cuerpo resultó ser así uno de los lugares donde de forma más poderosa se construían y se combatían las nociones culturales sobre orden social, y la Medicina, el discurso que se pretendió mas autorizado con la revolución epistemológica de la modernidad.” (1998). Esta mirada de la medicina tendrá un claro objetivo: elaborar un discurso higienista y empezar a aplicarlo a la sociedad por un bien de prosperidad general. El mantenimiento de un conjunto de conductas higiénicas ayudara así, a mantener y regular el orden social.

En otras palabras, “el predominio de un determinado discurso de las ciencias medicas, cuyo *status* todavía no nos atrevemos a cuestionar, glorifico una visión del cuerpo que lo reducía a una universal maquina compuesta por bloques (sistemas y órganos) y piezas (huesos, músculos, etc.) cuyo armonioso funcionamiento depende del concreto desarrollo de cada una de las partes, del buen desempeño de sus funciones específicas y de su concreta inserción o integración con las demás. De ese modo, el cuerpo se configura como una realidad meramente *física*, es decir, manipulable, desguazable, medible y tan dócil a los ojos de la ciencia (o de la ingeniería social) como cualquier otro objeto inerte.” (Barbero, 2007)

Distinto a esta posición, en el afán de superar las visiones de antropologías dualistas sobre el cuerpo biológico, segmentado, anatómico, mecanizado, y desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, en la presente investigación nos interesa analizar los fundamentos de la construcción social del cuerpo. Bajo el convencimiento de que esta concepción social solo será posible en el momento en el cual la biología y la medicina pierdan la exclusividad de “mirar” y elaborar saberes normativos sobre el cuerpo. Esto traerá consigo una importante ruptura epistemológica.

Siguiendo a Detrez, podemos afirmar que “hablar de construcción social del cuerpo rompe con la experiencia ontológica a la vez individual y comunitaria que contribuye a colocar al cuerpo como expresión natural de la persona” (2002). Esta expresión natural del hombre o materia primera se convierte en maleable, manipulable, impregnable; una especie de pasta que podemos modelar y que finaliza doblándose a nuestros deseos y normas sociales. En este sentido, el cuerpo es un soporte ideal para las inscripciones; ofrece la superficie de su piel a todas las marcas permitiéndole distinguirse del reino animal. Presta espontáneamente el soporte a los tatuajes y a las escarificaciones con la finalidad de

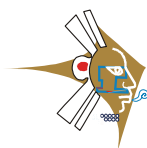


transformarse visiblemente en cuerpo social. Es necesario que el estado biológico se transforme para alejar al hombre de su “sospechosa” condición animal. La transformación (a través del vestido, de las múltiples técnicas de manipulación, de las inscripciones y de los anillamientos, de la gimnasia, etc.) es una exigencia social para que el hombre abandone su estado salvaje inicial.

Así, coincidimos plenamente con aquel aparato discursivo identificado como Teoría del Construccinismo Social³ de la cual se desprende una idea fundamental para el ámbito corporal desde las ciencias sociales: la construcción social del cuerpo. La idea que el cuerpo es una construcción social ha sido desarrollada por diferentes autores entre los cuales es preciso destacar las aportaciones de Turner (1989, 1994), Le Breton (2002, 1994, 1995), Salinas (1994), Buñuel (1994), Bolufer (1999), (2002), Foucault (1991) y Detrez (2002). Sus trabajos han servido como marco teórico de referencia en la tarea de reconstrucción y análisis de los discursos pedagógicos contemporáneos acerca del cuerpo.

Desde este posicionamiento teórico, Le Breton afirma que “el cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. La existencia es, en primer término, corporal... Del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva.” (2002).

³ La teoría del Construccinismo Social parte del modelo propuesto por Berger y Luckmann en 1966 en *La Construcción Social de la Realidad*, donde exponen lo que pretenden demostrar y que “es fundamentalmente, que la realidad se construye socialmente, y que la tarea de la sociología del conocimiento consiste en analizar los procesos por los cuáles este tiene lugar” (1988:11). La obra de Berger y Luckmann se ha convertido en una lectura de referencia para los estudios que analizan como determinadas realidades sociales han sido construidas. Los autores parten de la sociología del conocimiento como método para conocer la realidad y para descifrar sus procesos de construcción. La necesidad de desarrollar esta sociología del conocimiento viene dada “por las diferencias que podemos observar entre diversas sociedades, tocando a aquello que en ellas se da por supuesto que es conocimiento” (Berger y Luckmann, 1988:13). Lo que conocemos, lo que sabemos ¿tiene un carácter universal y es válido para todas las sociedades y las culturas? o contrariamente ¿depende de cada contexto sociocultural? Para los construccionistas sociales la respuesta es clara: es necesario poder ubicar el conocimiento en cada contexto sociocultural.



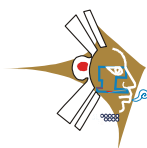
4) El cuerpo moderno: practicas corporales desde la escolarización.

El conjunto de prácticas e intervenciones culturales que dan forma a los cuerpos en la sociedad moderna han construido un modelo corporal hegemónico. La cultura hegemónica en nuestra sociedad ha dotado al cuerpo de unos poderes nuevos e inusitados que inciden en la vida cotidiana de todos los ciudadanos condicionando sus posibilidades de encontrar trabajo, el marco de sus relaciones sociales, la vida familiar, el deseo, el placer y, en fin, la autoestima y el autoconcepto personales. (Barbero, 2005)

El diseño de éste modelo corporal hegemónico en la época moderna encuentra su principal fundamento histórico en el racionalismo cartesiano⁴, el cual bajo un enfoque mecanicista, consolida la idea del cuerpo máquina. En su ponencia presentada ante el III Congreso Científico Latinoamericano Margarita Benjumea Perez (2004) describe este antecedente ideológico moderno de forma muy clara: “Desde el punto de vista del conocimiento científico esta visión dualista del ser humano devino en la postura filosófica Cartesiana, que constituyó la base teórica de lo que se entendió por Racionalismo Científico, el cual sostiene básicamente que el ser humano es la suma de dos sustancias diferentes que se relacionan pero que no se combinan. Por un lado existe la esencia corporal y por otro la esencia inteligible o razón. El pensamiento cartesiano pone el cuerpo en una realidad de objeto-instrumento, y lo que llamamos mente como abstracciones desligadas de la existencia material específica; de igual forma, el cuerpo se ve reducido al conjunto desarticulado de estructuras orgánicas, despojándolo de su dimensión psíquica, espiritual y social.”

Al respecto, el maestro mexicano Fernando Torres (2007) señala que “bajo la influencia del modelo mecanicista, la modernidad implanto que la naturaleza tiene una estructura comparable a la de una maquina, y sus movimientos están gobernados por las leyes causales. Por lo tanto, la imagen del cuerpo humano se enlazo a través de la analogía entre el cuerpo y la maquina.” Y agrega: “Para Descartes no solo es extensión y materia, sino se le asigna una característica más: *el cuerpo es una maquina*. Se presenta aquí la idea del hombre como un autómatas. Considerara el cuerpo del hombre como un reloj, pensando en su maquinaria, símbolo de admiración en aquella época. He aquí una creación indiscutible de la modernidad: *el hombre maquina*, idea que tan bien se expresara en la obra de Le Mettrie *L’Homme machine*.”

⁴ El cartesianismo plantea una separación radical del hombre, en cuanto es cuerpo (*res extensa*) y espíritu (*res cogitans*), y con ello plantea dos sustancias distintas e irreductibles, que se encuentran apartadas, donde una es primordial y la otra desdenada.



En el modelo del cuerpo máquina, dice Barbero (1998), se combinan los supuestos científicos del positivismo, la racionalidad instrumental que impregna la organización y comportamiento de las sociedades modernas y la cuota de *docilidad-productividad* de las poblaciones que requiere e impone el sistema productivo. Desde esta óptica el cuerpo se concibe como algo objetivable, desguazable, susceptible de ser analizado por partes, compuesto por sistemas, órganos y elementos con funciones y cualidades específicas que pueden ser trabajadas separadamente de acuerdo con planteamientos y planes científicos destinados a potenciar su rendimiento.

Por ejemplo, bajo la mirada lasciva y punitiva de los medios masivos (Internet, televisión, radio, prensa, etc.) y la recién creada cultura de la imagen imperante en las sociedades modernas, configuran un imaginario social corporal bajo los cánones de la salud, belleza, perfección y rendimiento. A decir de Barbero (2005) los modelos del esbelto-firme-y-sin-grasa *femenino*, y del joven-guapo-y-tonificado *varón metrosexual*, enuncian un ideal que, poco a poco, se ha ido imponiendo en nuestro orden social como un dispositivo normalizador de identidades, y como uno de los capitales culturales más decisivos en relación con las oportunidades y con las posibilidades vitales de las personas, sean estas laborales, de amistad o de pareja, de autoconcepto, de percepción del presente y del futuro.

Ya desde finales del siglo XIX, como lo menciona Reguillo (en Medina, 2000), el discurso escolar planteaba que los jóvenes debían ser retenidos durante un periodo más largo en las instituciones educativas, la pedagogía que “merecían” era una pedagogía de contención, de desconfianza y sospecha.

La escolarización, dice Hamilton (en Kirk, 2007):

“adquirió permanencia en forma de una institución política. Durante este proceso fue encargada de conseguir objetivos políticos. Dejo atrás asuntos tales como la supervivencia y focalizó su atención en temas más abstractos tales como la salvación espiritual, el progreso social y la ciudadanía. La escolarización es tanto una institución política como una institución docente. Además dado su papel político, la escolarización ha adquirido una cultura distintiva. Representa una isla de orden establecido dentro del más amplio -y mucho menos colonizado- archipiélago docente.”

A partir de aquí, la escolarización tuvo dos imperativos institucionales principales. El primero de ellos fue la imposición del orden social para que la escuela pudiera funcionar de manera eficaz. El segundo fue su orientación de crear ciudadanos dóciles al mismo tiempo que productivos para contribuir al crecimiento de la economía y a la propagación de la raza (en palabras de Foucault, la docilidad-utilidad).



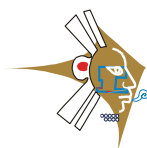
Pero la escolarización no solo ha sido una política de Estado en el sentido amplio que sugiere Hamilton, reproduciendo los valores dominantes del Estado moderno capitalista, sino que ha sido en maneras muy concretas, una forma de institucionalizar prácticas que se concentran en la regulación social y en la normalización del cuerpo. Estas prácticas significaron el control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo. Tal y como lo explicó Foucault (1976) en su libro *Vigilar y Castigar*, las escuelas al igual que las fabricas, hospitales, cuarteles y cárceles, fueron instituciones fundamentales de lo que Foucault llamo la *sociedad disciplinaria* (que representa una fase específica de la modernidad) y que pretendieron elaborar y moldear los cuerpos humanos para fines específicos sociales y económicos.

En este panorama, decíamos, uno de los objetivos fundamentales de la escuela moderna es disciplinar al sujeto y esto lo hace cotidianamente a través prácticas corporales que tienen como fin la corrección y vigilancia permanente del cuerpo y de sus posturas, las cuales conllevan a posiciones que lo fuerzan, ya que la disposición no es manejada de forma voluntaria, sino impuesta. Al respecto agrega Moreno: “Siguiendo la lógica explicativa de Ángel I. Pérez, la escuela (moderna), a pesar de los recambios históricos que se predicen, sostiene, de cara a la intervención pedagógica de lo corporal, un conjunto de prácticas escolares dominantes, una especie de «reglajes medievales», de formas de acompasamiento y de integración social, que se inscriben en una cultura de contención social mediante la escolarización. A través de ella, la escuela somete y se somete a las demandas de una cinética social hegemónica.” (Moreno, 2005)

En la escuela se educa corporalmente para la inserción social con los paradigmas que cada sociedad prescribe. Se aprende a leer y escribir el idioma alfabético del país en que vivimos y todos los lenguajes de su gente, la tonada y los modismos verbales y gestuales, los hábitos, modales y costumbres relacionales.

El cuerpo es ‘domado’ en la escuela, es ese potro salvaje que se suelta en los recreos y que se domestica en el aula, con rutinas disciplinarias, posturas rígidas, buenas maneras y reglas higiénicas. En la escuela se aprende la cultura corporal, se imponen métodos, prácticas y orden, se les enseña a los niños el “deber ser” de sus movimientos y posiciones para todo, cómo pensar inteligentemente, correr velozmente, dibujar artísticamente, escribir correctamente, leer comprensivamente y hasta cómo producir creativamente. (Grasso, 2001)

Desde lo curricular se determina también que el cuerpo por sí solo es el contenido específico solamente de algunas materias como deporte, gimnasia, expresión corporal,



psicomotricidad, danza, etcétera. Si bien estas disciplinas trabajan con el cuerpo, el enfoque es diverso.

Así, la escuela moderna promueve la elaboración de diferentes tácticas y técnicas específicamente escolares. El diseño de construcción de las escuelas, la elección y disposición de los muebles, el uso y distribución de los útiles, el uso de una vestimenta distintiva para todos a modo de uniforme, la selección y organización de los contenidos a impartir, son parte de esa tarea. Cumplir con ella, ha puesto a lo largo del tiempo diversas prácticas pedagógicas sucesivas y complementarias. Inicialmente estas se reducen a enseñar reglas de urbanidad, higiene y moral, y a educar los movimientos y gestos de los alumnos. Luego se complementan con la transmisión de conocimientos científicos sobre el cuerpo (anatomía o fisiología básica).

Entre estas prácticas corporales es importante resaltar prácticas tales como el manejo espacial, la disposición y diseño de las sillas en forma homogénea, donde no interesa la prestitud de los cuerpos para habitarlas, ya que la escuela considera que organizar los espacios, los lugares y los rangos, ayuda a mejorar la obediencia y aprovechar mejor el tiempo.

Algunos ejemplos los observamos cotidianamente en los escolares cuando prestamos atención a la forma de sentarse, los conteos de las acciones que se realizan en las formaciones matutinas al inicio de la jornada escolar, hacer las filas con distancia para el manejo espacial, los hábitos de orden y de higiene como el corte de cabello, las uñas limpias y bien cortadas; los consejos sobre la alimentación y la rectitud corporal, orientados bajo diferentes dispositivos disciplinarios ejercidos por los padres, maestros y prefectos en el rol de vigilantes de la moral.

Pensemos una vez más, entonces, los fundamentos de estas prácticas corporales basadas en el control y la disciplina pero bajo los lentes de la cotidianidad en dos aspectos: tiempo y espacio. Con respecto al espacio escolar, se imponen espacios específicos (cada cosa en su lugar): aulas, bancos, patio o gimnasio para hacer lo que corresponde a cada ámbito. Si bien hay nuevos diseños de edificios escolares, la sala de clase sigue siendo el centro, y las sillas los lugares donde el estudiante pasa la mayor parte de su horario académico. Muchas escuelas no cuentan con sillas ergonómicas, por lo que se causan graves defectos posturales y daños en la columna.

El espacio escolar es un espacio monoproxémico, que favorece relaciones unidireccionales y dependientes. Si bien todo esto puede transformarse, no se vislumbran



tendencias paradigmáticas que revelen nuevas perspectivas del uso educativo del espacio escolar, por lo que las esperanzas son escasas.

A pesar de lo dicho, el espacio escolar se ha modificado levemente, pero no así el tiempo escolar, que se mantiene inalterable a lo largo de los años, transformándose en un dogma que no se cuestiona. Incluso en el habla habitual y profesional, lo normal es que no se mencione el tiempo. Sólo se dice que se requieren espacios de reunión, espacios para investigar, etc., pero casi nunca se hace mención a que también se necesita tiempo para realizar esas actividades. Se determinan los tiempos: la hora de matemática, la de educación física, la de lengua. Muchas horas de contenido teórico y pocas de práctico.

Con facilidad se encuentra a escolares en su primer año que están tanto tiempo en sus aulas como los que están en el último. Las investigaciones que han examinado el tiempo que un escolar puede mantenerse atento, y la evidencia empírica de millones de profesores, no son causa suficiente para intervenir en la modificación radical del tiempo escolar destinado a la docencia.

Todos los días en una jornada escolar millones de jóvenes que asisten a la escuela secundaria someten sus cuerpos a un encierro (casi involuntario, pues al ser menores de edad asistir a la escuela es una responsabilidad familiar o un imperativo legal) de 7 horas diarias, 35 horas a la semana, 140 horas al mes aproximadamente. Casi al mismo tiempo y desde el primer momento de su entrada a la escuela, los maestros y directivos y demás adultos presentes limitan toda expresión individual o gesto singular a través de las formaciones y distancias por un espacio siempre determinado en el patio escolar. En las formaciones⁵ matutinas no se admiten las risas, los murmullos, los gestos, la espontaneidad.

A partir de ahí, los jóvenes no dejan de recibir órdenes, consignas, castigos, permisos. Cada uno sabe su espacio, dónde queda su reducida aula, su incomoda banca e incluso si es muy “latoso”, “hiperactivo” o es “especial” en el grupo su rincón en la esquina o su lugar junto al escritorio del docente en turno. Mientras, durante siete horas seguidas, con un pequeño receso de 20 minutos, los pasillos son el escenario de un desfile de alrededor de 10 maestros, uno por cada asignatura, que de entrada por salida, cada 50 minutos, intentan transmitir conocimientos cuando en el mayor de los casos se dan los llamados ambientes de aprendizaje favorables para ello, pero que penosamente lo más

⁵ Formación: práctica que se realiza indistintamente a la entrada o a la salida de la jornada escolar, al inicio o al final de la semana, que contiene ejercicios disciplinarios, «santificadores», físicos, patrióticos y musicales, que la convierten en un dispositivo privilegiado; que hace parte de una cultura de contención corporal, y que define un sistema de control corporal sistemático que parece soportar la disciplina institucional. (Moreno, 2005)



común es que unos simulen que aprenden y otros que enseñan, ya sea por la falta formación pedagógica en los docentes, mal que arrastra este nivel educativo de muchos años atrás, o porque simplemente los jóvenes se cansan, se hartan de la contención de sus cuerpos, sus júbilos, sus pasiones, sus deseos, sus necesidades, en fin, de la represión y negación que hay de sus emociones, y en ellas, de su propia historia de vida.

Pero también hay resistencias, los cuerpos hablan, gritan, se comunican, asoman sus cabezas por las puertas de los salones para buscar la menor distracción del celador en cada piso denominado prefecto. Se agrupan, se abrazan, corren a pesar del espacio confinado para 35 pero donde conviven hasta 50 en los primeros grados, planean la siguiente broma al profesor de la siguiente hora. Otros, sencillamente desaparecen, usan el cuerpo como señuelo, están corporalmente pero tienen la habilidad de fugar su mente, su imaginación, sus deseos a otro lugar, otro espacio en otro tiempo, se les nota en la mirada perdida, en la quietud o asombro que demuestran cuando escuchan pasivamente el discurso del docente, pero están cerrados al conocimiento. Sin embargo, existen también manifestaciones violentas y negativas, prácticas corporales peligrosas que hoy en día se han vuelto un tema de cuidado para la agenda nacional educativa. Como ejemplos tenemos el nombrado *bullying* en todas sus manifestaciones o las tan comunes prácticas de laceración entre los jóvenes como los cortes en las muñecas a modo de acción recreativa o por placer.

Los cuerpos también se expresan, se modifican, para sobrevivir a la escolarización. Los tatuajes en los brazos de gena o los hechos con tinta de las plumas entre clase y clase; las modificaciones al uniforme de contrabando según los modelos impuestos por los populares ídolos juveniles: faldas arriba de la rodilla, playeras remangadas a los hombros; niñas con uñas de colores, caras con rímel, sombras, lápiz labial o maquillaje de fantasía que termina en la basura o escurriéndose en los lavabos de la escuela con la cara lavada y una cita con la orientadora.⁶

⁶ Abrimos un paréntesis para señalar un claro mecanismo de regulación y control corporal: el espacio de orientación educativa en el curricular oficial. Bajo la perpetuidad y legitimación histórica Orientación Educativa ha sido el depósito de los cuerpos desadaptados, desencajados, extraños, raros, diferentes e incluso incomprensibles para la dinámica escolarizada. A los que la escuela consigna con estos calificativos se llevan a este de espacio que genera prácticas de corrección, de normalización, de vigilancia, de buenas costumbres, de moral. Dentro de sus propósitos es muy clara esta intención: “Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.” (Plan de Estudios Secundaria, 2006) A partir del 2006 se renombra como Orientación y Tutoría, integrada a los tres años de secundaria con una hora a la semana e impartido por los docentes frente a grupo. La signatura conserva su esencia de deshago escolar, de tiempo libre o descarga administrativa, lejos del propósito real donde se fomente la reflexión, apertura u orientación para discutir sobre la adolescencia, sus necesidades, gustos, interés o más aun, su posible proyecto de vida.



Y casi al final, la fatídica sexta o séptima hora se vuelve eterna, exhausta, con tintes semi-heroicos, cuando los que controlan, vigilan, corrigen, orientan o enseñan salen ilesos de una mala y pesada broma o quizá una feroz indisciplina que los hizo perder tiempo en la dirección y no termino los contenidos que dictaba la lección de aquel día o incluso, no se llevo auestas la amenaza de demanda de algún padre de familia. Del otro lado, cuerpos jóvenes cansados del encierro, desparramados en las sillas, que no reparan en fijar la mirada hacia el reloj contando los minutos para el toque de salida y apresurar meter los materiales a la mochila con la esperanza de que no tengan que anotar mas tarea para hacer en casa.

Sobre esta misma línea afirma Calvo (2005) que:

“En la escuela el cuerpo es un problema que se controla enclaustrándolo en salas cerradas y en tiempos restringidos, sentándolo en sillas que cansan y que dañan. Así, es difícil que la escuela recupere el cuerpo lúdico, explorador de senderos ignotos y experimentador de novedades; un cuerpo que es lugar y tiempo para ser y para estar, que se vive como misterio que hay que disfrutar, y no como problema que se debe soportar; como un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no como un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales avergüenzan y se teme enseñar.”

Todas estas prácticas reguladoras del cuerpo, argumenta Castañeda (2008), “orientadas prioritariamente hacia la estética, la elegancia y el perfeccionamiento del cuerpo, recurren a artificios que traen en última instancia perjuicios y van dejando huellas profundas que aparecen continuamente en todos los espacios y cuyo fin último, hemos señalado, es educar el cuerpo desde el disciplinamiento y el control, entorpeciendo en cierta medida la necesidad de preguntarse cómo somos, qué cuerpo tenemos y qué cuerpo vivimos, lo cual da pie a los llamados mecanismos o prácticas de control, que en muchas ocasiones están revestidas de violencia y agresividad y su único objetivo es acallar el cuerpo.”

La idea principal en esta parte de mi exposición es que la misma constitución de la escuela dentro de la sociedad disciplinaria y su configuración del espacio y el tiempo estuvieron dirigidos de manera implícita, pero intencional, a la regulación y normalización de los cuerpos. Y que para consolidar este proceso, la escolarización masiva es el vehículo por el cual se institucionalizan prácticas corporales en forma de novedades pedagógicas para continuar fabricando la doble meta de docilidad-utilidad en los jóvenes que asisten a ella.



5) Propuestas y alternativas. Fundamentos de una Pedagogía de lo Corporal emergente en la Modernidad

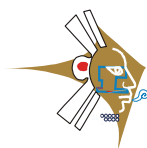
En el camino de esta investigación sobre el cuerpo, el estado del arte que realice sobre el mismo y la vasta bibliografía consultada, no había encontrado un solo discurso realmente contundente sobre el cuerpo que manifestará algo mas allá de solo “buenas intenciones” traducidas en políticas educativas con deficientes líneas de ejecución social y educativo, sobre todo a través de los planes y programas vigentes en las escuelas de educación básica.

Aun más, en mi ejercicio de la docencia en la escuela secundaria pública, me enfrentaba a un cambio curricular en el 2006, que como lo hemos señalado, no planteaba más que retos inalcanzables a maestros carentes de formación pedagógica, no profesionalizados, sin autonomía académica, poco dinero en sus bolsillos y herramientas didácticas con un lenguaje ajeno, descontextualizado, sin mucha utilidad práctica en el aula y en los patios de las escuelas. A casi poco más de cinco años, el desconcierto educativo de la RES 2006 permanece como una incógnita que se padece todos los días por los actores educativos alumnos, padres, maestros y autoridades.

En todo esto, la pregunta es ¿donde quedo el cuerpo? Para el caso de la Educación Física escolar podemos darnos cuenta que el cuerpo está encerrado en el discurso de la corporeidad, que como pedagogía foránea, sus fundamentos siguen siendo de corte positivista, tratando una vez mas de entender al cuerpo desde la lógica de la razón, mirándolo como un gran rompecabezas, parafraseando a Grasso, pieza por pieza: cabeza, ojos, cuello, manos, pies... el cuerpo fragmentado. Cuando el argumento es buscar un cuerpo inteligente en la escuela, desde la orientación constructivista del aprendizaje apoyada en el enfoque de las inteligencias múltiples, y esto se toma como eje rector en el trabajo escolar, estamos dándole continuidad y validez a la tradición cartesiana. Trabajar desde la corporeidad así planteada, no es más que seguir abonando a una práctica corporal sin historia, sin corazón, sin cuerpo.

La intención no es desdeñar totalmente este tipo de propuestas sino buscar alternativas a las mismas, pues “en el desarrollo particular de nación, de sociedad, de familia y de individuo no se manifiestan igual porque existen diferentes tiempos, contextos y particularidades de concebir la vida”. (Duran, 2008)

Así, surge mi encuentro con los textos del Dr. Sergio Ramos López, filósofo y pensador mexicano sin igual, que tiene desde hace ya 20 años, una historia académica y de



investigación por demás extensa y ecléctica dedicada a lo corporal y al cuerpo, pero desde otra mirada, una mirada nuestra, íntima, histórica, de raíces, de México.

La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos “se presentan como un saber de reconciliación del ser humano con sus orígenes, con el pasado y con el presente para proponer el futuro y restituir al hombre entre los fragmentos en que fue dividido corporal, individual y socialmente. Permiten oír y ver a las epistemologías más allá de lo acostumbrado por la razón -esto es, sobre todo, en su corporalidad y en su espiritualidad- para volver a la concordia con la historia familiar y social, ante las que el ser humano tanto se extraña en su sufrimiento personal.” (Duran, 2009)

Curador, psicólogo e historiador, Sergio López Ramos encontrara en los cuerpos-sujetos que sufren y que cura la oportunidad histórica para acercarse a la problemática académica de la psicología y mostrar su estancamiento frente a la dinámica cambiante de la sociedad y la cuestión de aclarar la vida y salud del ser humano- del mexicano- derivada de dichos cambios históricos.

En esa incertidumbre, López Ramos hubo de reconocerse a sí mismo a través de los principios de asombro, indignación y enamoramiento; abrir sus ojos y mirarse en los otros. Desde esos tres principios como un camino de conocimiento, se aventura a conocer la condición humana; desde ellos entiende y muestra lo que el hombre puede ser o hacer, lo posible y lo imposible en el cuerpo, humanizado o deshumanizado, en crisis o libre. (Duran, 2009).

Bajo estas ideas, López Ramos propone la posibilidad de historiar al sujeto, de caracterizarlo en la historia de acuerdo con sus costumbres, valores, principios éticos y estéticos y vida amorosa; el reto es generar una antropología corporal mexicana que sirva de capital corporal, en palabras de Barbero, para sentar un referente que narre el proceso de construcción social del cuerpo en México. Devolverle la historia al cuerpo mexicano es el primer paso para develar la existencia de una original pedagogía del cuerpo.

En este contexto de ideas, el reto es ¿cómo concebir una educación del cuerpo en la escuela de la sociedad occidental, cuya fundación se da bajo el principio del cuerpo fragmentado cartesiano, sin caer en la trampa de las propuestas pedagógicas modernas?

Una posible vía de solución a este dilema, la encontramos a través de las investigaciones realizadas por la maestra de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM Norma Delia Duran Amavisca, la cual propone crear un puente epistemológico entre las realidades contrapuestas y adversas creadas por la filosofía dualista occidental: mente-cuerpo, intuición-razón., hombre-mujer, sujeto-objeto, idealismo-realismo, teoría-



praxis. Para ello, busca la integración de tres elementos en una sola unidad, en una sola realidad epistemológica humana: cuerpo, intuición y razón.

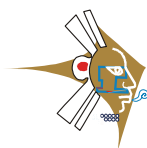
El punto de partida ontológico que se necesita para los tiempos actuales y que proponemos desde nuestras investigaciones es el de cuerpo-intuición-razón en contrapartida a la dualidad cartesiana de cuerpo-mente. Resulta una propuesta de mayor justicia para la integridad del ser humano y su cuerpo. De tal manera que el cuerpo y sus respectivos órganos y las emociones que de ellos se desprenden en su buen o mal funcionamiento afectan la personalidad del individuo, su salud y para el caso de la escuela su rendimiento académico. (Duran, 2008)

Esta visión integral del cuerpo, retoma sus fundamentos de la propuesta hecha por Lopez Ramos, sostenida por la filosofía oriental, la cual articula el cuerpo con la naturaleza y el cosmos.⁷ El reconocimiento de las emociones emanadas por cada órgano del cuerpo son el pilar de la misma. Duran lo expresa de la siguiente forma:

A cada órgano le corresponden emociones y actitudes que las contrarrestan, por ejemplo, el hígado maneja en el cuerpo la emoción de la ira y como reparación a esta, la amabilidad. El corazón la alegría y la actitud en contraparte es la violencia. Asimismo el bazo, la preocupación, la ansiedad y la cordura como actitud para regularla, los pulmones, la tristeza y la actitud de incorporar ideas nuevas al cuerpo, los riñones el miedo y la actitud de la voluntad. Estas emociones se manifiestan en el cuerpo y en las actitudes de los sujetos por la energía de vida que emanan de los órganos, no es sólo el cerebro el que gobierna las emociones como nos lo han expuesto algunas teorías biologists, que encuentran en él, a la mente y a la memoria. Así tenemos que los órganos y sus emociones van conformando la personalidad del sujeto y esta personalidad la va construyendo el cuerpo-sujeto en función de las relaciones intersubjetivas con las personas de su entorno ya sean familiares, sociales o en algún otro ámbito de su interés, así se va generando de tal manera una memoria corporal. El ambiente familiar, cultural y escolar será por lo tanto determinante para desatar cualquier emoción en el cuerpo, a favor o en contra de las maneras que necesita el sujeto para relacionarse con las demás personas con quienes convive. (Duran, 2008)

Lo anterior, es solo una alternativa para ir cimentando una postura distinta a la falsa creencia que en la escuela solo se aprende con el cerebro, el pensamiento, el análisis y la razón. La escuela no solo puede cumplir con lo instituido en el curriculum oficial, debería

⁷ El Dr. Ramos explica esta relación que se da en el microcosmos del cuerpo humano a través de analogías con los órganos derivadas de la filosofía oriental como el Tao, aplicada en la medicina de la acupuntura como la teoría de los cinco elementos, donde cada uno es la madre del otro: fuego- corazón, tierra-bazo, metal-pulmón, agua- riñón y madera-hígado.



ser el espacio democrático que enfrentara las subjetividades humanas expresadas en los cuerpos escolarizados para dar la posibilidad de su conocimiento, su vivencia y libre expresión. Esto sin duda significa una gran labor, porque para poder hablarle al otro de su cuerpo, y sobre todo despertar la intuición, es necesario conocer el propio. Es por eso que a veces resulta poco o nada fructífero el reclamo hacia a los docentes o a las autoridades escolares, incluso a los mismos padres de familia, su ignorancia ante él, cuando ni ellos mismos lo conocen. Es por ello que el cuerpo se convierte en el punto de partida y de llegada, pues sin él, el sentido de la vida no sería la misma.

Una verdadera alternativa para la construcción de las corporeidades en los adolescentes de secundaria y de toda la educación básica en nuestro país, la cual no se contrapone con las políticas educativas actuales ni con el enfoque de la Ciencia de la Motricidad Humana, es la del Dr. Lopez Ramos y la maestra Norma Delia Duran Amavizca, a través de su propuesta pedagógica de la unidad corporal: cuerpo-intuición-razón; la cual identifican como corporalidad. Aquí la pedagogía juega un papel muy importante, pues queda en la disyuntiva ética de seguir fabricando cuerpos vacíos y ajenos a sí mismos, despojados de emociones y sentimientos que resultan en frustración, violencia y enfermedades y manifestaciones patológicas, pero competentes para la vida moderna cotidiana. O por el contrario, optar por la formación de cuerpos con una memoria corporal colectiva, que les dote de identidad individual y social, resultando en seres humanos felices, estables, completos, realizados, unidos y en cooperación con el otro y su entorno.

En este sentido, concuerdo con que “la integración corporal, cuerpo intuición y razón, es la primera conciencia que debe experimentar el sujeto para establecer una relación armoniosa con el medio que lo rodea. El cuerpo, en este momento de unidad, es el lugar que armoniza la intuición y la razón, y se muestra como un principio de vida en unión con el universo. Las tres cualidades que se derivan de esta unión- instinto, intuición e intelecto- ubican al cuerpo en el tiempo y el espacio. Estas tres cualidades son innatas, por ello se les antepone el prefijo *in*. Son de carácter interno al cuerpo, no se pueden desarrollar solo con ayuda externa. El hombre dejó de mirar hacia su interior, se deslumbro por el exterior y desde ahí conforme la razón y la instalo en el intelecto, con ello desfiguro su humanidad. (Duran, 2009)

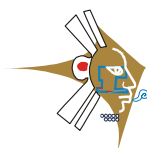
Queda pendiente la investigación en el campo de la educación física y la educación corporal en México, con el objetivo de crear el puente epistemológico que genere las coordenadas teóricas adecuadas para vincular la Ciencia de la Motricidad Humana con la propuesta social del cuerpo del Dr. López Ramos. Una vez dado este primer paso,



finalmente podrá ser materializada en una Pedagogía de lo Corporal, como lo propone la maestra Duran, la cual genere caminos metodológicos viables para la educación física escolar, traducido en prácticas corporales distintas en los patios de las escuelas no solo de la educación secundaria, sino de toda la educación básica en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Barbero González, J.I. (2007), “Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar”, en *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte* N°. 4-5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Una escuela con cuerpo), págs. 21-38
- Bolufer, M., (1998), *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del s. XVIII*. Valencia.
- Buñuel A. (1994), “La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte”, en *Revista española de investigaciones sociológicas*, 68, 97-117.
- Castañeda Clavijo G., M. (2008), *Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo*, Biblioteca Virtual en Educación Física (VIREF) consultado en <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf>
- Calvo Muñoz, Carlos (2005), “Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39, p.91-106.
- Coll, C. (1999), *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio*, III Seminario para altos directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos, la Habana, OEI.
- Coraggio y Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Miño y Davila Editores.
- Detrez, Ch. (2002), *La construcción social de los cuerpos*, Paris: Seuil.
- Díaz Barriga, A. (1998), “Organismos internacionales y política educativa” en C.A. Torres, A. Alcantara Santuario y R. Pozas Horcaditas (eds.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*. México: Siglo XXI.
- Duran Amavizca, Norma Delia (2004), *Cuerpo, intuición y razón*, México: CEAPAC Ediciones.



- (2008), “En el paradigma de la educación el cuerpo, ¿dónde?”
en *Revista Educação & Linguagem*, año 11, Nº 17, 21-38, Enero-junio.
- (2009), *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta
social del cuerpo de Sergio López Ramos*, México: CEAPAC Ediciones.
- Eisenberg Wieder, R. (2007) *Corporeidad, Movimiento y Educación Física, Tomo I Estudios
conceptuales*, México: COMIE
- Espinoza, O. (2008), “La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional:
una aproximación desde la teoría crítica” en *Revista Iberoamericana de Educación* 45/1
(Enero). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2106Espinoza.pdf>.
- Focault, M. (1991), *Historia de la locura en la época clásica*, (2vol), Madrid: FCE.
- Gómez, J. (2002), *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires: Stadium.
- Grasso A. (2001), *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la
corporeidad*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gruppe, O (1976), *Teoría pedagógica de la educación física*, Madrid: INEF.
- Kirk, D. (2007), “Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de
identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria”, en *Revista Ágora para la
EF y el Deporte*, No. 4-5, p. 39-56.
- Le Breton, David (1995), *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Visión.
- (1994) “Lo imaginario del cuerpo en la tecnociencia”, en
Revista española de investigaciones sociológicas, 68, 197-210.
- (2002), *La sociología del cuerpo*, Buenos aires: Nueva visión.
- Medina, Gabriel (2000) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México: El Colegio de México.
- Merleau Ponty, M. (1945), *Fenomenología de la percepción*, París: Gallimard.
- Moreno Gómez, W. (2005), “Introducción: Cuerpo, escolarización e intervención
pedagógica”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39.
- Pérez Gómez, A. I. (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.



Plan de Estudios 2006. Educación Secundaria, México: SEP.

Programa Sectorial de Educación 2007- 2012, México, 2007, SEP.

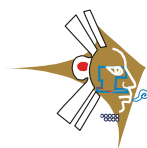
Salinas L. (1994), “La construcción social del cuerpo”, en *Revista española de investigaciones sociológicas*, 68, 85-96.

Tarnas, R (2008), *La pasión de la mente occidental*, España: Atalanta. Taurus.

Torres García F. (2007), *La pedagogías del cuerpo y la Educación física. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero editores.

Turner, B. (1989), *El cuerpo y la sociedad*, México: FCE.

//////// (1994), “Avances recientes en la Teoría del Cuerpo” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.





Mecanismos simbólicos que subyacen en el Currículum de enfermería de la UNAM e implicaciones en el desarrollo profesional de una práctica autónoma

[REGRESAR](#)

*María de los Ángeles García Albarrán**

Resumen

La investigación aborda el objeto de estudio desde el horizonte del campo curricular y las prácticas profesionales de enfermería, entre los dilemas de la teoría y la acción que se desarrollan en el contexto de la institución educativa y de salud. El horizonte metodológico que se realiza, es desde la investigación cualitativa con un marco teórico interpretativo de la teoría de los campos de Bourdieu, desde la constitución del discurso de los sujetos con entrevistas a informantes de la OPS, docentes y personal de Enfermería que sustentan posiciones ante situaciones. Los resultados se interpretan a partir de la construcción de categorías de análisis: **violencia simbólica y arbitrario cultural**, que pone a contraluz el currículum formal y las formas como se ejerce las relaciones de poder simbólico. En la noción de **habitus** como categoría central de la teoría de los campos, se trabajan los dilemas a los que se enfrentan los docentes en la puesta en marcha del currículum.

Palabras clave: Currículum, arbitrario cultural, violencia simbólica.

* María de los Ángeles García Albarrán. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. Candidata a Doctora en Pedagogía por la UNAM. Facultad de Estudios Superiores “Aragón”. Candidata a Doctora en Pedagogía por la UNAM. FES ARAGON. Licenciada en Pedagogía y Licenciada en Enfermería y Obstetricia por la UNAM. Maestría en Enseñanza Superior por la FES Aragón UNAM. Profesor de Carrera Asoc. “C” de T. C. actualmente en la División de Estudios de Posgrado en el área de Asesoría pedagógica y en el proyecto de evaluación y diseño curricular de las especialidades. Correo electrónico: angeleseneo@hotmail.com

Abstract

This investigation reach its study object since the horizon of the curricular field and the professionals practices of nursing, between the dilemmas of the theory and the action which are developed on the context of the educational and health institutions. The methodological horizon is made since the qualitative investigation with an interpretative frame of Bourdieu's Fields Theory, starting from the speech of the subjects with interviews to OPS informants and also academic and nursing staff that sustain diverse positions against situations. The results are interpreted since the construction of the following analysis categories: **symbolic violence and cultural arbitrary**, who let us see the formal curriculum and the ways how are practiced the relationships of symbolic power. In the notion of **habitus** as a central category of Bourdieu's Fields Theory, is work the dilemmas confronted for the academic staff in the beginning of the curriculum

Key words: Symbolic violence, Cultural arbitrary, Habitus.

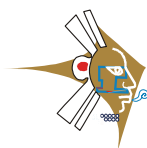
Introducción

La estructura y composición del conocimiento, depositado en el currículum, es considerado legítimo por cada institución educativa. Desde esta perspectiva se aborda el objeto de estudio, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, como el proceso a través del cual el sistema educativo encuentra la capacidad de producir y reproducir naturalmente la visión de enfermería que se considera legítima y que determina formas de relación y actuación.

De tal manera que el currículum debe ser visto no solo como un referente simbólico importante sino también como un espacio de conflicto, en ese sentido se entiende como un “lugar de encuentro de diversas visiones y manifestaciones culturales”, donde el profesor ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, (Bourdieu y Passeron, 1977: 51). A través de ellas se enseña una **arbitrariedad cultural** que se traduce en relaciones de poder, al ser acciones pedagógicas impuestas, toda acción pedagógica se convierte en **violencia simbólica**.

Planteamiento del problema

En el campo académico de enfermería, las prácticas educativas se ubican en campos determinados de acción con sus reglas del juego, sus instancias y sus relaciones de fuerza específicamente escolares, en el cual sus relaciones de poder contribuyen a la reproducción



y la diferenciación social en donde se ponen al descubierto los mecanismos de actuación del sistema escolar. La experiencia de quienes participamos en éste campo, comprobamos la existencia de un rol subordinado en la realización de las prácticas clínicas profesionales, acciones que se transforman en independientes, autónomo y transformador en el discurso del aula. Los docentes vivimos esta dualidad: una realidad objetivada de subordinación en los escenarios de prácticas y una realidad de emancipación en la vida académica al retomar la función política del conocimiento.

La violencia simbólica que representa el enfrentamiento ideológico de los diferentes grupos, ha construido un *arbitrario cultural* nutrido por un conjunto de culturas presentes y pasadas que han fortalecido a la profesión pero también la han debilitado, que deben su existencia a las condiciones sociales de las que son producto, así como su inteligibilidad y coherencia a las funciones de las relaciones significantes que la constituyen (Bourdieu, 1998 a; 1991 b).

Esta perspectiva sitúa la investigación ante un panorama adecuado para ser analizado desde la construcción de sus significados que le confieren los sujetos a partir de sus experiencias.

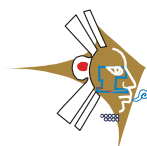
Preguntas que guían la investigación

¿Cómo son planteados los conocimientos desde el currículum formal, y cómo son aplicados en la práctica profesional en las instituciones de salud desde el significado que le confieren los actores del proceso?

¿Cuáles son mecanismos simbólicos que subyacen en la formación del licenciado de enfermería y cómo las formas de actuación pueden mantenerse o modificarse desde la posición de quien las ejerce de manera asumida, natural, ó de manera impuesta?

Objetivos

- Dilucidar mecanismos simbólicos en la formación del licenciado de enfermería en la UNAM, enfoques, entramados y andamiajes conceptuales del currículum que propician actuaciones y posiciones en el campo desde los significados que elaboran los actores.



- Reconstruir desde la mirada de los actores, las significaciones que ellos elaboran acerca de los mecanismos simbólicos que propician formas de actuación en la construcción y práctica del conocimiento curricular en los distintos espacios profesionales.

Supuestos metodológicos

La investigación aborda el objeto de estudio desde el horizonte de las prácticas profesionales (docentes y asistenciales), entre los dilemas de la teoría y la acción, en el contexto de las instituciones educativas y de salud, con los siguientes supuestos metodológicos:

- ✓ El currículum debe ser visto no solo como un referente simbólico importante sino también como un espacio de conflicto, en ese sentido se entiende como *un lugar de encuentro de diversas manifestaciones culturales*.
- ✓ Las prácticas de los sujetos articulan o desarticulan el plan de estudios y las producciones profesionales de acuerdo a las formas instituidas, o bien, como grupos de hacer instituyente que van produciendo el currículum en los diferentes semestres, de acuerdo a los estilos de quehacer de los docentes y de enfermería.

Referentes conceptuales

Se ha avanzado en la conceptualización del currículum como práctica social. En este sentido, se han discutido y retomado aportes de Bourdieu (1990), sobre las nociones de campo cultural que involucra a los sujetos sociales y al poder; de Gimeno-Sacristán (1989 y 1992) y de de Stenhouse (1987)), sobre la práctica del currículum y el papel de los profesores; también se han recuperado análisis elaborado por Díaz-Barriga (1990), quien analiza el proceso de constitución de las teorías del currículum.

Conceptos básicos y enfoques

Romo (1996) señala que es necesario que el currículo sea visto no solo como un referente simbólico importante sino también como un espacio de conflicto, en ese sentido se entiende como un “lugar de encuentro de diversas manifestaciones culturales”.



El currículum como construcción continúa de significados. Su preocupación principal es tratar de caracterizar y explicar lo que sucede con el currículum y cómo se construyen sus intencionalidades y significados, por lo que el objeto de trabajo es: el conocimiento; las relaciones y el poder, desde esta perspectiva se centra en las intencionalidades y significados que construyen los sujetos dentro de un marco institucional y social, que intervienen en la definición de contenidos, propósitos y formas de actuación. En este sentido, los *procesos curriculares se conciben como construcción de intencionalidades y significados socialmente compartidos dentro de una realidad educativa específica.* (Stenhouse 1987:19).

Otro enfoque sugerente es desde la teoría de los campos de Bourdieu que tiene por objeto no solamente el sistema de relaciones objetivas, sino las relaciones dialécticas entre esas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las que estas se actualizan y tienden a reproducir.

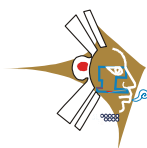
La noción de campo se ha visto materializada en la construcción del trabajo. La noción de sujeto, suministra claves para valorar a los actores y sus posibilidades al interior del trabajo profesional. Por su parte, la idea de campo, me permitirá adentrarme en el problema de la construcción de conocimientos y los mecanismos que en su interior se ponen en juego. De tal manera que se aborda como referencia los procesos de elaboración y reconstrucción de experiencias de quienes han trabajado al currículum, su teoría y sus prácticas.

Metodología

El horizonte metodológico que se realiza, es desde la investigación cualitativa que permita la interpretación de lo que sucede en el contexto particular de mundos sociales o espacios donde los individuos desarrollan actividades, estilos de vida, experiencias profesionales y dan significado a sus acciones y las de los otros (Goetz, LeCompte 1988, Bourdieu 2000). El pensamiento interpretativo surge como respuesta en oposición al positivismo: encuestas = funcionalismo. (Tarres, 2008)

El trabajo cualitativo:

El trabajo de campo permite establecer un contacto directo y personal con los sujetos estudiados, dentro de su medio ambiente cotidiano. La búsqueda de cercanía con ellos tiene la finalidad de entender directa y personalmente las percepciones que tienen sobre su vida



cotidiana, su pasado y su futuro, compartir sus experiencias y construir un sentimiento de confianza mutua.

El investigador cualitativo no considera suficiente el uso de encuestas o escalas de actitudes para tratar de observar los puntos de vista internos de las personas (Álvarez y Gayou Jurgenson 2006:27).

El proceso de recolección de información implicó una comprensión detallada de las perspectivas de los entrevistados. Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos.

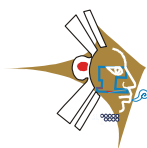
- ✓ Destacar los significados de lo que sucede en el contexto particular de mundos sociales o espacios donde los individuos desarrollan actividades, estilos de vida, experiencias profesionales y dan significado a sus acciones y las de los otros (Goetz y LeCompte 1988; Bourdieu 1999, 1990, 2000)
- ✓ Las entrevistas se realizan con la intención de comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias en la práctica profesional, en la formación como enfermeras y en su práctica profesional y docente, expresadas a partir de sus propios significados.

Por lo que el horizonte metodológico se llevo a cabo, desde la investigación cualitativa (Goetz y LeComte, 1988; Alvarez y Gayou Jurgenson 2006) con un marco teórico interpretativo de la teoría de los campos de Bourdieu (Bourdieu, 2000,1990,1999,1996/2000,1988,1987,1997); (Bourdieu,Chamberedon, Passeron, 1975/2005); (Bourdieu, Passeron, 1995/2005). La metodología cualitativa se preocupa por la comprensión de significados de los mecanismos de actuación de las prácticas, a partir de entrevistas para identificar significados (Laclau y Mouffe. 1987/2005) lo que implica una constante atención epistémica que me compromete a la recuperación de otras fuentes conceptuales.

Técnicas de indagación:

La entrevista produce significados que permiten a los actores situarse en la cadena de significación establecida. Así, ella está abierta a lo inesperado y a lo por-venir. (Serrano 2004:41)

Las técnicas elegidas: *Entrevistas semiestructuradas y entrevista con grupos focales.*



Entrevista semiestructurada. Aplicada al personal docente y de gestión

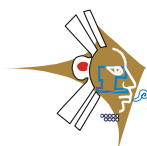
Es un tipo de entrevista directiva, focalizada, es decir se centra en un tema específico, de modo que el entrevistador dirige la conversación hacia unos objetivos muy concretos.

Entrevista focal. Aplicada al personal de enfermería en servicio. El grupo focal, perteneciente a la técnica de entrevista grupal, está indicado en este trabajo por cuanto el objetivo fundamental es identificar qué piensa el personal de enfermería en servicio a través de la comprensión de sus percepciones, experiencias y ubicación en el campo. (Vela Peón en Tárres, 2008:79).

Categorías de análisis

Los hallazgos se analizan e interpretan desde las siguientes categorías: *relaciones*, referido a las que se establecen en la construcción y práctica de la siguiente categoría *conocimiento*, como categoría central, el cual se presenta en el marco del conjunto de ideas, opiniones, enfoques, andamiajes conceptuales, etc., que se entrecruzan en el entramado del proceso curricular. La tercera categoría planteada desde una vertiente teórica-metodológica es la referida a los *significados* que le confieren los sujetos a los determinantes estructurales del conocimiento. Con el apoyo teórico de los conceptos de campo, capital simbólico, violencia simbólica, se abordan las implicaciones que subyacen a las formas de relación de los sujetos en posiciones diferenciadas y que le dan forma y sustento a los significados.

Las etapas que han conformado el objeto de estudio y las categorías extraídas del trabajo de campo (unidades de análisis y ejes temáticos), han permitido para fines del proceso de indagación, criterios de organización metodológica de esquemas interpretativos. Es decir: 1° el análisis de la estructura curricular de los aspectos que se circunscriben en la construcción del conocimiento (enfoques curriculares, inquietudes, entramados, y andamiajes conceptuales); y 2° el análisis de las relaciones sociales de la cotidianidad de la práctica desde la visión de los actores (actuaciones, formas de abordar el conocimiento y posiciones de los sujetos en el campo).



Consideraciones conceptuales en el análisis de datos

Se trabajan los significados que los sujetos manifiestan en la puesta en marcha del currículum; disertaciones que se propician entre los conocimientos curriculares del plan de estudios y los saberes que desarrolla el profesionista en las prácticas que demanda las instituciones de salud, por lo tanto los mecanismos de actuación de los actores y que guían las demandas en la lucha por el campo. El profesor ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, (Bourdieu y Passeron, 1977: 51) a través de ellas se enseña una arbitrariedad cultural que se traduce en relaciones de poder.

Al ser acciones pedagógicas impuestas, toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica. La noción de violencia simbólica, se aborda a partir de los puntos en conflicto que emergen de la puesta en marcha del currículum formal en el desarrollo del conocimiento disciplinar y que se manifiestan en los datos del discurso de los docentes y personal de enfermería en las instituciones de salud que ponen a contraluz el currículum formal, los conocimientos que están en juego en el campo, como algunos saberes se constituyen en dominios de poder (Foucault, 1986) en contraposición al mito del estatus de sumisión de la enfermera, y las formas como se ejerce las relaciones de poder simbólico (dominado-dominador).

Aspectos que demandan para su interpretación, la noción de *habitus* (1990: 37-38), Bourdieu la asocia a dos procesos diferentes: el de la inculcación de un arbitrario cultural y el de la incorporación de determinadas condiciones de existencia. La inculcación, tal como es analizada en *La Reproduccion* (1995/2005), supone una acción pedagógica efectuada dentro de un espacio institucional (familiar o escolar). La incorporación, remite a la idea de una interiorización por parte de los sujetos, de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia en el *campo*.

Se retoma la noción de procesos curriculares ya que implica conocer los planes de estudio de acuerdo a la composición de saberes que integra el currículum y, en consecuencia, dan indicios sobre el sistema de educación como mecanismo de reproducción de las relaciones de fuerza interiores y las que se verifican en el sistema social (Bourdieu & Wacquant, 1993, 1995).



Para analizar las condiciones de existencia de los agentes en el espacio social (familiar o escolar) es abordado para su interpretación desde:

- La existencia del capital común
- La lucha por su apropiación

A lo largo de la historia se acumula un capital simbólico (de conocimiento, de habilidades, creencias) respecto al cual actúan dos posiciones:

- La de quienes detentan el capital
- Quienes aspiran a poseerlo

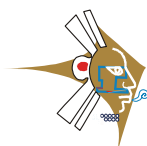
Se le identificaron dos ejes: el de *Formación académica*, eje que determina la trayectoria académica como generadora de un capital cultural que determina formas de pensar y de hacer en sus relaciones de vida y profesión. Y *posición y estatus en el grupo*". Se identifican diversos mecanismos de reconocimiento que tienen como efecto la distribución de los sujetos en posiciones diferenciadas. La incorporación de las reglas del juego y el hecho de practicarlas para ocupar una posición en el espacio es fruto de las habilidades incorporadas en la trayectoria institucional. Aspectos sustanciales que determinan la dinámica del arbitrario cultural a partir de las formas de incorporación de las condiciones de existencia y violencia simbólica. (ver cuadro)

Tras la violencia simbólica que representa el enfrentamiento ideológico de los diferentes grupos, se ha construido un *arbitrario cultural* nutrido por un conjunto de culturas presentes y pasadas que la han fortalecido, pero que deben su existencia a las condiciones sociales de las que son producto, así como su inteligibilidad y coherencia a las funciones de las relaciones significantes que la constituyen (Bourdieu, 1998;)

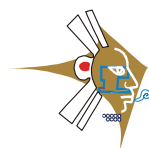


Cuadro
Esquema Interpretativo en el análisis de datos.
Mecanismos simbólicos en el desarrollo del conocimiento curricular
Citas textuales

Unidad de análisis:		Dinámica del arbitrario cultural. Conflictos en el desarrollo del conocimiento curricular. Violencia simbólica Citas textuales	Conformación del habitus
Currículum formal y formación profesional			
La mirada de quienes ejercen la gestión:	E	“El currículum de enfermería no ha propiciado la democratización en la atención a los problemas de salud”	Los agentes aspiran a legitimarse a través de sus acciones*:
La operatividad del currículum formal	J		
	E	“El cambio es responsabilidad del docente”	Se propician relaciones para la reproducción vs. transformación
	S	“Los docentes no entienden las teorías y modelos de enfermería”	Carácter de la lucha: *Contradicciones *Negociaciones *Imposiciones.
La mirada de los docentes:	D	“El hospital demanda un profesional que aplique los conocimientos de manera correcta e inmediata en la atención al paciente”	Incorporación en el profesional y diferentes maneras de
	E		
	A	“El currículum es reescrito y resignificado en los programas, en las academias, en el hacer cotidiano con los alumnos”	
	N		
El currículum de enfermería y las prácticas profesionales que demandan las instituciones de salud	A	“Las prácticas profesionales que propicia el plan de estudios se orientan hacia aspectos generales y las unidades de práctica demandan la atención especializada (la pediatría es una especialización y el alumno no tiene elementos suficientes)”	
	L		
	I		
	S		
	I		
	S		



<p>La mirada del grupo de licenciados de enfermería en hospital</p> <p>Relación conocimientos curriculares y forma en las que se ejerce la práctica profesional</p>	<p>E J E S D E A N A L I S I S</p>	<p>“No se puede elaborar un plan de atención de enfermería, como se plantea en teoría”</p> <p>“Si enfermería protesta es un signo de ser conflictivo y “no se aprecia el trabajo que realiza”</p> <p>“Seguro médico para todos y mas cobertura”, pero con las mismas instalaciones de hace 30 o 50 años, con el mismo personal y con el mismo salario”</p> <p>“Los conocimientos que se aplican son: la nutrición, la prevención, tratamiento de las enfermedades, la administración de los servicios y la educación al paciente y familia”</p> <p>“El aprendizaje se adquiere en las prácticas, pero las profesoras muchas veces dan por hecho que se entienden los conocimientos y esto influye de manera negativa en la práctica”</p> <p>“El lugar que ocupo en mi trabajo es muy importante, ya que es muy gratificante cuando pacientes se van digan gracias eso es un reconocimiento a mi trabajo”</p>	<p>pensar y actuar</p> <p>Prácticas alternativas de oposición y resistencia</p> <p>Se propician relaciones de poder</p> <p>* Para Bourdieu, el agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente – “desde dentro”– por el sistema de sus disposiciones adquiridas, y la inculcación de un arbitrario cultural (habitus)</p>
<p>Existe imposición de marcos conceptuales; tensión en la implantación de los modelos teóricos en la atención de enfermería; sobrevaloración de modelos teóricos en la formación de enfermería, así como los dilemas de su aplicación en los servicios asistenciales. El habitus implica: Incorporar a través del aprendizaje un arbitrario cultural</p>			



Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. (1990) “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y Cultura*, Serie los noventa, México: Grijalbo- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, Pierre. (1999) “Violencia simbólica y Luchas políticas” en *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995/2005) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España Barcelona: Editorial Laia. Colección Fontamara.
- Díaz Barriga, Ángel. (1990) “Formación profesional. Problemas de una articulación entre economía y currículo”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX núm. 4, 6-7.
- Díaz Barriga, Ángel. (2003 a). “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5. Consultado el día 25 de octubre de 2008 <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz barriga, Ángel. (2003 b) *La investigación curricular en México en la década de los noventa. La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE-CESU UNAM.
- Gimeno-Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Colección Pedagogía Manuales, España: Morata.
- Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Laclau-Moufe (1987/2004) “¿Cómo se construye el discurso?” En *Análisis político del discurso*. Barcelona: Ed. Península.
- Romo, R.M. (1996) “Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología” en *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 1, núm. 2, 3-4. México.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Colección Pedagogía. España: Morata.
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa / Colegio de México / FLACSO.





La innovación curricular en Educación Superior. Lo transversal en contextos de alianzas para el desarrollo

[REGRESAR](#)

Autores

*Dra. Silvia Padilla Loredó¹
Dr. Rafael Alberto Duran Gómez
Dra. María Luisa Quintero Soto
Dr. Carlos Fonseca Hernández²*

*“El mundo real tiene límites, el imaginario es infinito”
Juan Jacobo Rousseau (Emilio o de la educación).*

Resumen

La situación de las universidades latinoamericanas se enfrenta a diferentes alianzas para el desarrollo, como la Unión Europea UE, La unidad de los países africanos, el Merco Sur, la Alianza Bolivariana, el grupo G-8, por mencionar algunas, con cambios culturales, económicos, políticos y sociales a los que no escapa la educación tanto al interior de cada país como internacionalmente, modificando los currículos, en todos los niveles educativos, de todos los países miembros que obligan a los países que quedan excluidos de uno u otro bloque a replantear sus marcos curriculares y a considerar la inclusión de contenidos transversales que aumenten sus grados de calidad, competitividad, eficacia y eficiencia que implican necesariamente la búsqueda de innovaciones. Bajo ese marco contextual, se presentan reflexiones, sustentadas en la revisión bibliográfica que parte de la introducción de valores, organización de contenidos por nivel de complejidad, direccionados por

¹ Bajo programa de repatriación y retención CONACyT en Universidad Autónoma del Estado de México.

² Los autores son Profesores de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Unidad Académica Profesional Nezahualcóyotl. México. Email: silviapadillaloredo@gmail.com.

la evaluación de objetivos globales que abarcan contenidos de orden declarativo, procedimental y actitudinal, desde niveles superficiales hasta el pensamiento complejo, cruzados por criterios de calidad eficiencia, eficacia, descuidando la visión crítica, por lo que se plantea la inserción de valores que permitan el tránsito a procesos estandarizados de homologación de créditos, movilidad docente y estudiantil con una escala valoral crítica y humanizada hacia una educación democrática.

Palabras clave: Curriculum transversal, valores y educación democrática.

Abstract

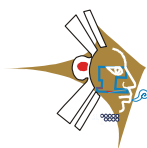
That Latin American universities are involved with different development partnerships, such as European Union, Unity of the African country, Merco Sur, Alianza Bolivariana, G-8 to name a few, those one with cultural change, economic, political and social challenges and education all of them within each country and internationally, modifying the curriculum at all educational levels. All requiring member countries to countries that are excluded from one or another block rethink their curriculum frameworks and to consider the inclusion of cross-content increase their levels of quality, competitiveness, efficiency and effectiveness that necessarily involve the search for innovation. Under this contextual framework, there are reflections, grounded in the literature review part of the introduction of values, content organization by level of complexity addressed by the assessment of overall objectives that include declarative content of order, procedural and attitudinal, from shallow levels to the complex thought crossed by quality criteria effectiveness, efficiency, neglecting the critical view, therefore that plant the insertion of values that enable the transition to standardized process for approval of credit, teacher and student mobility with Rate on a scale critical and humane toward at democratic education.

Key words: Curriculum cross, values and democratic education

Introducción

En el recorrido por esta ponencia se muestra que las alianzas internacionales para el desarrollo presentan la tendencia a la transformación de la sociedad en función de los intereses económicos de la producción, cuyos dictados responden a las necesidades de la demanda de productos de orden material, intelectual e incluso cultural, que en el ámbito educativo responden al vínculo con empresas de diversa índole, cuyos intereses se han insertado en la currícula escolar en todos los niveles educativos.

El carácter gerencial de la educación bancaria señalado por Freire (1973) se ha intensificado. Lo transversal en este contexto responde a necesidades de innovación de orden tecnológico y dominio de idiomas (más usados en el mundo) que permitan la



competitividad y la primacía en el mercado, en el que las relaciones sociales se trastocan para individualizar a los sujetos que aprenden y enseñan.

La calidad, eficiencia y eficacia se han puesto en favor del desarrollo del capital y por encima del sujeto social, de modo que la empresa se ha vuelto lo más importante. Las escuelas, desde el nivel básico hasta el superior y posgrados así como el individuo han de aprender -en este esquema- a perfeccionar lo que hacen, a explotar todas sus capacidades y habilidades para obtener mayor competitividad en la formación para el empleo, para “aprender a hacer” “más con menos”.

Sus valores están ligados a los de la empresa y se miden por niveles de desempeño a través de rúbricas, con las que es posible demostrar, con instrumentos de evaluación medible y observable las dimensiones de su aportación a la productividad de la empresa. Las universidades públicas al competir con las privadas se están convirtiendo en otro tipo de empresas, cuya tarea principal va enfocada a la eficiencia terminal. Así, la medición del desempeño se vincula al número de egresados con la cantidad de créditos cubiertos, que garanticen la calidad de las horas-clase invertidas en ellos, para poder capitalizar la inversión.

El currículo escolar de los países que participan en las alianzas apuntan a la vinculación con el sector productivo para fortalecer el crecimiento de la economía, de modo que el estudiante egrese de las universidades o instituciones de enseñanza superior, IES con todas la cualidades y herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer el desarrollo de la compañía en que trabaje con enfoque empresarial.

De las cosas que el estudiante sepa hacer y el cumplimiento de los tiempos y formas diseñados para ser aprendidos y verificados, mediante rubricas organizadas en portafolios de evidencias, acordes al curriculum propuesto en las universidades e IES, dependerá su futuro éxito.

La propuesta del desarrollo de competencias genéricas recorre el curriculum transversal. La transversalidad es un concepto derivado de la necesidad de involucrar habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos generales que se encuentren articulados a todas las áreas de un mapa curricular, tendiente a potenciar la calidad del aprendizaje. También se usa para introducir campos de conocimiento que no han sido atendidos en la currícula de la educación formal, como lo relacionado con el medio ambiente; e incluso algunas actividades extraescolares y recreativas pretenden organizarse como tales.



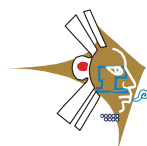
Desarrollo

La Transversalidad se está empleando como tema recurrente en el enfoque por competencias, para el manejo organizado de la “inteligencia”, que pone en circulación y se adhiere al inventario de conocimientos teóricos y metodológicos que se movilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando las capacidades que se construyen tanto dentro como fuera de la organización curricular de todos los contenidos, o más bien, utilizándolos sólo como terrenos de ejercicio más o menos fecundos de competencias «transdisciplinarias». Para Perrenoud, el «todo transversal» no lleva más lejos que el «todo disciplinario», porque sí bien se puede abogar por cruces, lugares de integración, cooperaciones entre las disciplinas, desde la escuela, sin negar la coherencia de cada uno, ésta se debe a un «cierre óptimo».” (2006: 9-10)

Las innovaciones, al menos en el marco común europeo, se centran principalmente en la introducción al currículo del manejo de idiomas y la destreza para asumir el reto del uso de las TICs, porque sumadas a criterios de calidad permitirían el carácter “flexible” del mismo, la movilidad, maleabilidad del estudiantado en torno a las IES y la adecuación del futuro profesionista a las cambiantes necesidades del mercado, que apela a la economía de espacios y recursos que las llevan a mover al personal en la medida de las necesidades empresariales.

Lo transversal del curriculum está imbuido de los valores que se ha implantado en los países latinoamericanos de manera paulatina, uno de ellos está emparentado con “la calidad, considerada un aspecto transversal para todos los niveles del sistema educativo, porque medir el rendimiento del servicio público de la educación superior e informar de su resultado a la sociedad, es la mejor respuesta a las expectativas que ésta ha depositado en la Universidad y en las autoridades educativas. (Osuna, 2009). Cuando los estándares de calidad forman parte de un consenso internacional un tipo especial de educación se expande, como el uso de las TICs se virtualiza, se vuelve móvil, trastoca los ámbitos de acción locales, deslocaliza el marco contextual del saber y universaliza lo difícilmente equiparable. Concentra redes de poder y autonomía que no todas las universidades están dispuestas a ceder. Encuentra múltiples resistencias, que para romperse requieren múltiples negociaciones. Las universidades interactuar e integrar a sus propias organizaciones, deben comprometer a todo el sistema para que funcione cada subsistema.

Ahora es común ver en la apreciación-evaluación que los alumnos hacen del trabajo los de profesores un renglón en el que se mide el grado de adaptación de estos últimos al

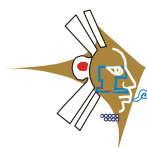


uso de las nuevas tecnologías. Con mayor frecuencia el profesor a través de la creación de blogs o uso de plataformas complementa trabajo en clase a través de revisión de E-mails de sus alumnos. En el aula la combinación del método presencial con el virtual, bi-learning se ha convertido en un instrumento para contabilizar los tiempos y espacios en los que se ha cubierto una tarea a través de las entregas de trabajos, controles de lectura, reportes de práctica o ensayos y, hasta cierto punto, esto ha ahorrado discusiones sobre los derechos de los estudiantes; así “la computadora habla por sí misma”. En esos mecanismos de información y comunicación tecnológica, sus programas, guías o manuales se evalúan como productos, ya existen como parte de fábricas virtuales de programas de estudio.

Resulta esencial replantear los marcos y limitantes de la interdependencia y formas de funcionamiento porque “seguramente, las organizaciones individuales verán esta transversalidad como amenaza ya que implica la pérdida de independencia y del control sobre sus asuntos e indeterminación de los resultados cuando se les demanda una inversión en recursos colaborativos (Hudson, 1999).

Por otro lado, la incorporación de valores como la cooperación y colaboración es todavía una asignatura pendiente del proceso de reforma educativa. La enseñanza mutua es una práctica antigua, la escuela lancasteriana, establecía la división de grupos numerosos en agrupaciones más pequeñas atendidas por alumnos de grados superiores que ejercían el papel de monitores. “el método lancasteriano se fundamentaba en la disciplina de hierro, funcionaba con pedagogía rudimentarias y se basaba en ejercicios automáticos de memorización [...] Ahora los alumnos pueden formarse mutuamente sin que uno haga el papel de profesor. Basta con que se les ponga a confrontar ideas, de modo que al afrontar diversos puntos de vista estimula una actividad meta cognitiva de la que cada uno saca un beneficio” (Perrenoud, 2007: 53). Para que ésta se dé es importante considerar el diseño de la tarea. “son precisamente las tareas que el entorno social plantea, las necesidades que crea y alienta, los objetivos que le sugiere, lo que le incita y obliga a dar ese paso decisivo en el desarrollo de su pensamiento.”(Vygotski, 2001:133). Es en el proceso comunicativo en el que se construyen los conceptos que sirven para la construcción de nuevos conceptos de uso colectivo. “Los medios para la comunicación son centrales para formar las complejas relaciones psicológicas que surgen cuando estas funciones se convierten en individuales, en una forma de comportamiento de la propia persona” (Vygotski, 1997:78).

La cooperación no presupone sólo un desarrollo mecánico, al desarrollar una tarea la persona pone en juego sus pensamientos y delinea con ello su forma de ser, involucrando aspectos de orden socio afectivo. Es importante que haya liderazgos funcionales y no

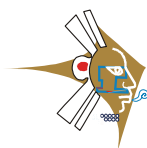


impuestos, que operen otro tipo de factores como la democracia o la construcción de la ciudadanía. Según Ángel Díaz- Barriga (2006) “Durkheim, en Francia, y Dewey, en Estados Unidos, enfatizan los valores de una educación centrada en los procesos de ciudadanía, desarrollo social y progreso”. Para (Giroux, 2003:346) “la democracia multicultural significa que dentro de nuestra sociedad el liderazgo debe reflejar la riqueza, los colores y la diversidad expresados en la vida del pueblo, exige nuevas formas de compartir el poder y la reasignación de recursos para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos y rechazados tengan un gran desarrollo económico y social”.

Toda forma de ciudadanía se manifiesta en la política, la economía y la cultura. Las mediaciones de la era digital ponen en el centro del sistema social el problema de las competencias o el talento como principal baluarte del desarrollo. Así, la organización de contenidos se estructura en forma de alineamiento constructivo por nivel de complejidad. Los contenidos se ven como un sistema jerárquico y representacional que produce selectivamente conocimiento, identidades, deseos y valores” (Giroux, 2003:346). Ahora es importante considerar valores universales como el respeto, tolerancia e igualdad de todos los seres humanos, que por sí solos permiten integrar aptitudes y lograr la valoración de hechos históricos como parte de la evolución humana en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como una aspiración.

Es importante reiterar, que vincular la formación de valores en la educación implica asumir progresivamente ideales compartidos, aspiraciones sentidas como propias de la comunidad educativa y social de pertenencia. Por ejemplo el manejo de las redes sociales, de INETRNET requiere un curriculum innovador a favor de las mayorías, coincidiendo con Francisco Sierra: “Las fuerzas políticas y sociales deben comenzar a definir políticas locales y regionales de comunicación, planes de movilización y organización de alternativas culturales de base comunitaria y regional, organismos de intermediación como los Consejos Locales y/o Regionales de Comunicación, plataformas transversales de cooperación y desarrollo productivo de la industria y de los derechos culturales de la ciudadanía [...] Ello permitirá, descubrir tres aspectos transversales en el uso de los modernos medios de masas: “la guerra (por ejemplo, el conflicto del Golfo Pérsico); el progreso —transferencias tecnológicas y dependencia de los países del Sur—; y la cultura «la nueva cruzada del puritanismo anglosajón contra el advenimiento de las masas desheredadas y la migración hacia las sociedades” (Sierra s/f).

El uso de Nuevas Tecnologías de Información y comunicación TICs “con el impulso de acuerdos institucionales llevaron a la formación de foros sectoriales al generar ejes



transversales con el objetivo general de articular y desarrollar redes; identificadas con “macro-procesos” al servicio de la capacitación general y específica, intercambio de conocimientos y reflexión; así como al fortalecimiento de la gestión cotidiana a través de la información actualizada sobre los temas de su competencia y experiencias adquiridos; la elaboración de diagnóstico de situación y de propuestas de acciones futuras [...] Todas las aplicaciones transversales e Interoperabilidad, habrían de acompañarse de la creación de un motor de meta búsquedas, el cual está regulado por la aceptación en repositorios tales como SCORM³, IMS-LD⁴

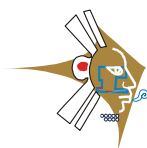
En el tránsito hacia la educación democrática “ninguna comprensión de la comunidad, la ciudadanía o la cultura pública es posible sin una concepción compartida de la justicia social.” donde los intelectuales han sido necesarios para la construcción del socialismo, como representantes de la ciencia y de la técnica para dar al proletariado la conciencia de su medida histórica (Brocoli, 1979:84). Ahora se requiere el compromiso de los educadores en la democratización de la vida de los pueblos, en especial en un diseño curricular articularlo a las palabras generadoras de paz y justicia, en el que cada uno aporta su grano de arena.

Sumarse a la reflexión científica de problemas emergentes como los grandes conflictos contemporáneos del mundo, la violencia, desigualdades, escasez de valores éticos, despilfarro, degradación del medio ambiente o hábitos que atentan contra la salud. Las diferentes disciplinas constituyen, no sólo los pasos fundamentales del pensamiento, transferible de una materia a la otra, también engloban por igual a todas las interacciones sociales, cognitivas, afectivas, culturales y psicomotrices entre el aprendiz y la realidad que lo rodea» (Perrenoud, 2006:17).

“La UE empezó su historia con el Tratado de Roma en 1957, hasta 1963 se tomaron las primeras decisiones educativas comunes entre los Estados miembros, centradas en el carácter de la formación profesional, la educación superior o la investigación. A partir de 1971² gradualmente se abrió paso una decidida voluntad de cooperación en materia educativa, institucionalizada a finales del siglo XX. Las universidades europeas incapaces de competir con las norteamericanas; carentes de capacidad resolutive, asumían con dificultad los cambios que les sobrevenían en una universidad más democrática pero

³ SCORM es el estándar de [elearning](http://elearning-scorm.com/que-es-scorm.php) más utilizado a nivel mundial. La utilización de [estándares](#) permite que un curso elaborado con cualquier [herramienta](#) que cumpla el estándar pueda ser visto en cualquier [plataformas \(LMS\)](#) que también lo cumpla. fuente: <http://elearning-scorm.com/que-es-scorm.php>

⁴IMS Global Consortium: consorcio formado por entidades educacionales, públicas y privadas. Su misión es desarrollar y promover especificaciones abiertas para facilitar las actividades de aprendizaje en línea.



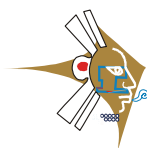
masificada, por lo que un grupo de rectores firmaron en Bolonia, la Carta Magna de las universidades europeas y el comunicado de Berlín, para favorecer una movilidad académica y profesional, mediante la consolidación y generalización del programa del crédito europeo (ECTS), y la creación del Suplemento Europeo al Título, con la pretensión de que los títulos en cualquier Estado miembro contengan información suficiente y transparente para las demás universidades, Estados y empleadores de toda Europa.”. (González, Luzón y Torres, 2008).

El currículum abarcó grandes áreas del conocimiento en las IES, con innovaciones que permitieran al egresado de las IES, (empleado, técnico o profesionista), movilidad física y emocional para abandonar valores tradicionales como la identidad, sus raíces, familia y comunidad para fortalecer centros de producción regidos por las tres “D” (densidad- distancia y división) a fin de estar listo para establecerse en lugares densamente poblados, donde se congregan: infraestructura, medios de producción formas específicas de intervenciones focalizadas para adaptar (a los individuos y comunidades) al uso flexible de sus servicios, para ahorrar al disminuir las distancias y gastos en transporte (Banco Mundial, 2009: XIII).

El currículo con la máxima de “aprender a ser” disciplinado ajusta al sujeto a la normatividad de los desafíos de la integración en la nueva división internacional del trabajo. Los valores tradicionales de la disciplina, el cooperativismo, la responsabilidad en el empleo del “orden y al progreso” del positivismo siguen presentes, enmascarados con el efecto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, TICs, porque formar parte de las “redes sociales o redes de internautas”, es participar de estándares de medición que catalogan a los usuarios por las horas que pasan ante el “ordenador” en cual se ordenan y archivan todos los trabajos y aquel que sirve para evaluar el desempeño por la cantidad de veces mediante, por ejemplo el número de visitas a una determinada página. El ordenador revive de manera “inteligente” al antiguo capataz.

El individuo en ese “aprender a ser” se autorregula para alcanzar las mentes: disciplinada, sintetizadora, creativa, respetuosa y ética del futuro propuestas por Gardner, (2006:6) ⁵ para detectar las innovaciones que debe incluir en el proceso y las formas de mejora de la producción con apego a la ética, atento a las misiones de la organización o sistema político, encarnando la narración de la empresa como propia; capaz de persuadir con ejemplo personal y canalizar hacia el cambio sentimientos y comportamientos de los

⁵ “A good manager also looks back over what has been done in the past months and tries to anticipate how best to carry out future missions” (Gardner, 2006:6).



que lidera.⁶ Todo ello como *homosapiens*, que aprende a habitar otros lugares, a convivir con los vecinos del mismo planeta, sin odios, codicia, ni inclinaciones xenófobas aunque el grupo al que se pertenezca pueda emerger triunfante en el corto plazo.⁷

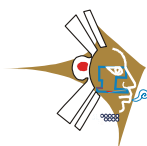
En el proceso de alianzas, es de observar que “si en sus inicios históricos el capitalismo fue adicto a la esclavitud, hoy el neoliberalismo lo es al trabajo inmigrante y en especial al ilegal pues, permite someter a la clase obrera, atomizada e indefensa, a un régimen de explotación bajo una presión constante reductora de los salarios y derechos laborales y cívicos, a los que se exige se integración a una cultura que les niega el derecho de ciudadanos, condena sus costumbres como primitivas y los criminaliza con criterios racistas,” porque “el Consejo Europeo de Tampere en 1999 inició la comunitarización de estas políticas reduciendo el derecho de asilo y refugio, (Buster, s/f) facilitado por el desarrollo asimétrico entre países

Hoy “el multiculturalismo, definido como una serie de construcciones ideológicas que señala un terreno de lucha en torno de la reforma de la memoria histórica, la identidad nacional, la auto representación, la representación social y la política de la diferencia pluraliza los espacios para el intercambio, la comprensión y la formación identitaria entre una diversidad de grupos dominantes y subordinados (Giroux, 2003:333). Para esto ~ [...]. Mientras que el “multiculturalismo insurgente debe promover prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad de que las escuelas se conviertan en lugares donde alumnos y docentes puedan llegar a ser peritos en cruzar fronteras, comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y teorizarlas en plural dentro de «relaciones antagónicas de dominación y subordinación», y no fuera de ellas. (Giroux, 2003:344-345).

Según Apple (1990:170) el currículo “se organiza generalmente en torno a los procedimientos y principios de eficiencia, costos de efectividad, objetivos conductuales, pruebas estandarizadas y la retórica de la individualización” [...] fortalece el énfasis de la industria en la producción del “conocimiento económicamente útil, en las habilidades y la

⁶ The transformational leader creates a compelling narrative about the missions of her organization or polity embodies that narrative in her own life; and is able, through persuasion and personal example, to change the thoughts, feelings, and behaviors of those whom she seeks to lead. (Gardner, 2006:7)

⁷ We *homosapiens* must somehow learn how to inhabit neighboring places -and same planet- without hating one another, without lusting to injure or kill one another without acting on xenophobic inclinations even if our own group might emerge triumphant in the short run. (Gardner, 2006:107).



disciplina para el trabajo, y en aquello que está más conectado con las “necesidades” económicas”

Las reglas del juego innovador llevan a la conclusión de que la innovación es una necesidad para permanecer en el mercado, a costa entre del sacrificio del tiempo de convivencia presencial entre los actores educativos y el espíritu crítico.

Las alianzas como la Unión Europea, UE surgida en el marco de la Guerra Fría y la división de Europa, acordada por los vencedores de la II Guerra Mundial en Yalta y Potsdam (Buster, s/f) han contribuido al replanteamiento del concepto de calidad en la educación, junto con los acuerdos derivados de la percepción del Banco Mundial (BM) que “sugiere dejar de subsidiar la oferta de educación universitaria pública y financiar la demanda, lo que significa para el estudiante: cubrir el costo del servicio por concepto de colegiaturas a las instituciones públicas. Endeudar al estudiante ofreciéndole becas-crédito a fin de que pague el precio de su formación universitaria, incluyendo su manutención en el periodo que duren sus estudios; redituvar intereses de mercado por créditos concedidos y mejorar su cobro a través de compañías privadas especializadas.

Bajo esa dinámica los profesores universitarios son micro empresarios que venden sus resultados para financiar sus investigaciones, diseñando para ofrecer cursos útiles a las empresas que puedan venderse. Así, la universidad pública compite con las universidades privadas alentando la expansión de las últimas para aligerar la carga al presupuesto público, el Banco Mundial recomienda que tanto la educación media-superior como la superior sean objeto de lucro, servicio mercantil adquirido en el mercado y producido por particulares con el fin de obtener ganancia.” (Órnelas, 2010). Esto no ha quedado en Europa, las economías y planes de desarrollo de los países latinoamericanos, han estimulado la construcción de alianzas en América, representadas por instituciones de integración subregional, como Mercosur, CAN (Comunidad Andina) o SICA (Sistema de Integración Centroamericano). Al inicio por ejemplo, la inversión francesa, como la española, se dirigió en una medida bastante importante a los servicios públicos (electricidad, agua, gas, telefonía), en gran parte gracias a las políticas privatizadoras de la década de 1990. A la par se registró una fuerte expansión de inversiones en educación privada, en especial en torno a nuevas tecnologías.

Una de las formas más palpables para evaluar la calidad es a través de las transferencias, como carta negociadora, por excelencia en los procesos de vinculación y gestión educativa en pro del financiamiento y justificación para la aprobación de estímulos



a la innovación y/o perfeccionamiento curricular. La transferencia de conocimientos es la prueba de fuego de un currículo aplicado, está emparentada no sólo con la rendición permanente de cuentas, las cuales son analizadas cuidadosamente para proporcionar o retirar apoyos financieros.

“Los servicios que proporcionan las instituciones de educación superior no se corresponderán con lo que demanda la sociedad si no van acompañados de los adecuados procesos de evaluación para dar cuenta de sus niveles de calidad” (Osuna 2009:137). Los criterios de calidad, a su vez, se rigen por estándares de desempeño a base de recompensas “la institución debe apoyar, mediante una provisión suficiente de recursos la formación del profesorado y sus sistema de recompensas [...] también ha de recompensarse a las instituciones para estimular y mantener una enseñanza y un aprendizaje mejorados”... Cuando las instituciones se financien basándose en el buen aprendizaje de sus alumnos, merced a la enseñanza que reciben, se podrá avanzar.” (Biggs, 2008: 280).

El “buen aprendizaje” pasa por procesos evaluativos realizados por la OCDE⁸ Organización para la cooperación y el desarrollo económico a través del Programa para la Evaluación de los estudiantes internacionales, PISA.⁹ Estas evaluaciones están más preocupadas por el costo que representa el sostenimiento de un alumno repetidor que por corregir las fallas que pudieran presentarse desde el inicio de la formación del mismo. Sólo por citar un ejemplo, el Consejo Australiano para la Investigación Educativa ACER¹⁰ contrata monitores de calidad escolar, SQM¹¹ para evaluar la educación de calidad. Éstos hacen labor de visitantes, tienen la función de estar al pendiente de la realización de la pruebas de PISA, con apego a los criterios de confidencialidad, vigilan que se sujeten a estrictos controles derivados de un manual.

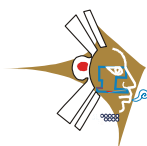
La circulación acelerada de conocimientos, además de socializar relativamente el acceso al saber pone en crisis el papel transmisor de la escuela, sus métodos y las formas de transmitir conocimientos, cuestionando la capacidad docente de fijación, reproducción y acumulación del contenido socialmente necesario de instrucción en el currículo escolar. Porque la cultura escolar es la que provee la matriz para la producción del conocimiento, por consiguiente, su apropiación genera competencias para la producción y distribución

⁸ Organization for Economic Co-operation and Development.

⁹ Programme for international students Assessment

¹⁰ Australian Council for Educational Research

¹¹ School Quality Monitor



del mismo, es decir, para la hegemonía, en tanto que la cultura mediática es la forma privilegiada de difusión de los productos y, por tanto, su apropiación genera competencias para la circulación y el consumo y, por consiguiente, para la subordinación” (Narváez, 2009: 24, citado en Sierra, 2009).

Los programas de organismos como la Organización de las naciones unidas para la alimentación y la agricultura, FAO o la Organización Mundial de la Salud, OMS han procurado desde entonces pensar la comunicación en sus programas sectoriales en virtud de un denominador común: la visión instrumental de los medios y recursos informativos como fuente de progreso y dispositivo servomotor del crecimiento y bienestar económico.

La presión de la Organización mundial del comercio, OMC¹² y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual cercan las diversas iniciativas públicas de socialización de las nuevas tecnologías, que garantizarían la universalización de la redes de aprendizaje, limitando el alcance de las propuestas de solidaridad y superación de las brechas digitales entre clases, países y regiones. (Sierra, 2009).

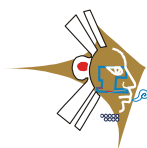
De hecho, uno de los retos de la UE es “invertir más, y de forma más eficaz, en capital humano y aprendizaje permanente, distribuyendo mejor los costes entre los poderes públicos, las empresas y las personas, desarrollando la oferta de formación, sobre todo para los trabajadores poco cualificados o mayores, reduciendo el abandono escolar y haciendo que la enseñanza superior se ajuste mejor al mercado laboral. (Martínez, 2011:44)

Lo anterior junto con la creación de objetos de aprendizaje, LO¹³ considerados como instrumentos didácticos consensuados, que han sido depositados en los repositorios autorizados. Estos objetos están basados en una dinámica que no está libremente trazada, ni transita sin obstáculos por la navegación cibernética, para lograr éxito requiere dar “una salida viable a la educación de los comunicadores frente a la rutina burocrática, escleróticamente anacrónica, de la enseñanza tradicional, incapaz de unificar la tendencia transversal de los saberes con los nuevos códigos audiovisuales.

El espacio virtual se ha planteado emular el ambiente áulico tradicional, no obstante, el arribo del uso de las nuevas tecnologías en la educación hace emerger un aula sin muros que trastoca los valores tradicionales y se expresa en la desnacionalización y la

¹² La OMC es una organización intergubernamental que se ocupa principalmente de negociar y aplicar normas jurídicamente vinculantes aplicables a los regímenes de comercio internacional de los gobiernos de sus Miembros, y de velar por el cumplimiento de esas normas. Ver.- http://www.wto.org/spanish/forums_s/social_media_s.htm

¹³ Learning objects.



des ilustración. Ahora el eje competencias-aprendizaje se orienta hacia el mercado, trata de promover la estratificación de la sociedad a través de las diferentes competencias, las altas competencias cognitivas, argumentativas y de solución de problemas serán las que adquiera la élite a través de la cultura alfabética” (Narváez, 2009: 17, Citado en Sierra, 2009).

La solidaridad no es uno de los valores del curriculum innovador en boga, la negación de toda forma de ilustración de las masas se traduce de este modo en la mayor estratificación y desigualdad social, en la negación de todo proyecto modernizador ilustrado que aspire a la emancipación de las clases subalternas mediante la democratización del saber y del conocimiento.

Les queda por entender que nadie pierde el poder de veto en estas instancias y que pueden bloquear el proceso de interacción y retirar sus recursos. Pero tienen como aliadas a las crisis que por ejemplo en la Argentina de hoy la crisis está presentando oportunidades de interacción que son vistas como puntas salvadoras a problemas a los que no se les identifica otra solución, amén de la vigilancia que sobre el gobierno ejerce la comunidad para que dé alguna muestra de eficiencia y eficacia”. (Kaufman, s/f: pág. 22).

Las relaciones entre los actores educativos deben encontrar mecanismos nuevos de convivencia, coexistencia y replanteamiento de los valores en el aula, modificando las relaciones jerárquicas, es necesario involucrar cada vez más a los actores sociales dispersos. “En el mejor de los casos, habría que permitir que los padres, los activistas sociales y otros miembros de la comunidad con inquietudes sociales cumplieran un papel formativo en las decisiones cruciales sobre lo que se enseña, las personas que se contratan, el modo en que la escuela puede convertirse en un laboratorio de aprendizaje que nutra la ciudadanía crítica y el coraje cívico [...] Es necesario descentralizar el curriculum a fin de que los alumnos tengan alguna injerencia en lo que se enseña y las condiciones en que se enseña”. Todo ello implica la necesidad de que se entablen negociaciones con respecto a la nacionalidad, la diferencia y la identidad, para que sean capaces de crear un conjunto más ético y democrático de relaciones pedagógicas entre ellos mismos y sus alumnos, a la vez que permiten a estos hablar, escuchar y aprender de diferentes maneras dentro de espacios pedagógicos seguros, afirmativos, cuestionadores y facilitadores.” (Giroux, 2003:351).

La adquisición de estas competencias y del capital socialmente necesario presupone en este sentido:

- a. La dotación de equipamiento y el acceso a las redes electrónicas: infraestructura computacional instalada, conectividad a Internet y conexión de red interna.
- b. La utilización de la tecnología y de los instrumentos y servicios disponibles en el



mercado con criterio. c. La apropiación tecnológica e informativa. Disposición organizativa para integrar recursos y usos, recursos humanos, formación y desarrollo de destrezas, para procesar información al igual que motivaciones para buscar información y utilizarla en situaciones concretas. d. El funcionamiento en red de los flujos informativos y las dinámicas organizativas tanto internas como externas. e. El diseño de políticas y estrategias de comunicación con capacidad para generar y difundir información propia, facilitar la presencia pública, e identificar democráticamente las políticas de medios, y las prioridades socialmente necesarias.

Todo acompañado de la renuncia a una idea etno céntrica, universalista y colonial que promueve y garantiza la descentralización, la deslocalización y la diversidad de los conocimientos, que reproduce la articulación de discurso/conocimiento/poder. Es inalienable la capacidad de concebir a las universidades como espacio del disenso y capacidad para pensar diferente, para revolucionar la lógica extensiva de ampliación de la fábrica social que impone el Capitalismo Cognitivo renunciando a la tradición de la Universidad-museo por la capacidad de articulación de la Universidad-red, que conlleva abrir el espacio de las Facultades a otros actores, a otros agentes y agencias de socialización y cambio social. Mantener a la universidad pública como prestadora de servicios públicos, como laboratorio social y espacio público de lo procomún, promoviendo procesos de democratización, liderando la lucha por la socialización de los códigos, cultivando la apropiación común de la exomemoria, como frente cultural por la apropiación colectiva de los medios de difusión y extensión tecnológica del conocimiento, ya sea impugnando el derecho de propiedad intelectual a favor de los derechos comunales como también articulando medios comunitarios y espacios de deliberación y formación de la ciudadanía.

La innovación científica y tecnológica ha de ir acompañada con adecuación de valores, acordes al bien de las poblaciones en general. La innovación trae como consecuencia cambios en las mentalidades, transforma las formas de comunicarse y con ello los valores, en especial de convivencia. Por ello “hoy sabemos que la ansiedad tecnológica de un sistema que vive de la innovación y parece sin ella nos amenaza como especie” (Bartra, 2008: 81). No se ve otra salida a las crisis sin el impulso de la investigación científica, la innovación y el desarrollo tecnológico. En esta dinámica, La educación superior en España ha dejado atrás una etapa centrada en dar cabida en nuestras universidades a miles de jóvenes que querían acceder a la Universidad, lo que motivó un crecimiento espectacular del marco universitario. [...] Una segunda etapa se articula con la transferencia de las universidades a las Comunidades Autónomas, que sustituyen al Estado

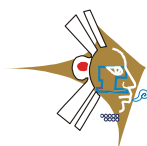


en la financiación, consolidando así un sistema universitario con competencias distribuidas entre las Comunidades Autónomas, las Universidades y el propio Estado, en base al principio de autonomía universitaria.(Osuna,2008). El Espacio Europeo de Educación Superior, es un espacio sin fronteras donde el haber académico es el mismo y donde los títulos son comparables y homologables.

La innovación curricular se presenta cuando menos con dos modalidades. Una que tiene que ver con la implantación de un modelo que deja en manos del estudiante la responsabilidad e su propio aprendizaje, desde la selección misma de las escuelas que ofertan sus servicios al alumno, el cual puede negociar los contenidos, a manera de menú, las formas de evaluación y el grado de desempeño del profesor. Esta situación se ve reforzada por las modalidades bi- learning (o semi presenciales) y E- learning (abiertamente en línea), en los que la universidad es un proveedor de objetos de aprendizaje (programas) a las universidades públicas se les pide por un lado responsabilidad social, mientras que por el otro se les exige competitividad y se igualan las condiciones de trato de la universidad pública con la universidad privada. Dando origen al aumento de las ya grandes asimetrías existentes.

Conclusiones

Con base en los argumentos esgrimidos por Henry Giroux, (2003:329) se propone sentar la base de la educación democrática en el multiculturalismo que “plantea el interrogante de si la gente habla dentro de un espacio privilegiado o fuera de él, y si esos espacios facilitan las condiciones para que diferentes grupos se escuchen unos a otros y comprueben como se aborda de distintas maneras el funcionamiento de la economías raciales del privilegio y el poder en la sociedad [...] una pedagogía y una política multiculturales viables también deben afirmar las diferencias culturales, a la vez que se niegan a esencializar y conceder inmunidad a los grupos que hablan desde posiciones subordinadas de poder, porque actualmente, “el multiculturalismo pluraliza, los espacios para el intercambio, la comprensión y la formación identitaria entre una diversidad de grupos dominantes y subordinados. (Giroux, 2003:333) define al multiculturalismo como una serie de construcciones ideológicas que señala un terreno de lucha en torno de la reforma de la memoria histórica, la identidad nacional, la auto representación, la representación social y la política de la diferencia “[...]. El “multiculturalismo insurgente debe promover prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad de que las escuelas se conviertan en lugares donde

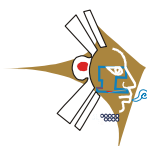


alumnos y docentes puedan llegar a ser peritos en cruzar fronteras, comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y teorizarlas en plural dentro de «relaciones antagónicas de dominación y subordinación», y no fuera de ellas. (Giroux, 2003:344-345).

El proceso de construcción social del curriculum sería un gran avance en la democratización de la enseñanza, porque siguiendo a Gramsci “Al nacer, el hombre no es depositario de ideas, sino que se forma y se transforma a través del trabajo; formándose a sí mismo, transforma las condiciones de su propia existencia: el proceso humano es, en realidad un proceso de auto creación. (Brocoli, 1979: 180)

Referencias bibliográficas y fuentes electrónicas

- Apple, Michael (1990). Política, economía y poder en educación. Edit. Universitaria. UNAM y Universidad Autónoma de Hidalgo. México.
- Bartra, Armando (2008) el hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital. Edit. Itaca, UCM, UAM-Xochimilco. 213 pág.
- Banco mundial. Informe 2009. Una nueva geografía económica. Washington D.C. (en línea) URL:
http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2009/Resources/WDR_OVERVIEW_ES_Web.pdf [consulta 29/06/2011].
- Biggs, John. (2008). Calidad del aprendizaje universitario. edit. Narcea. Madrid.
- Brocoli, Ángel (1979). Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Edit. Nueva imagen. México.
- Buster, s/f. La Unión Europea en la encrucijada 8en línea URL:
revoltaglobal.cat/IMG/rtf/form_EncrucijadadelaUninEuropea.rtf.[consultado 24/07/2011].
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1, 2006. (En línea) Disponible en URL:
<http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf> [consultado 24/07/2011].



- Freire, Paulo, (1973). *Pedagogía del oprimido* / Traducción de Jorge Mellado. Siglo Veintiuno. México.
- Gardner, Howard (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press, Boston Massachusetts.
- Giroux, Henry, (2003) *Pedagogía y política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Edit. Amorrortu. Buenos Aires.
- González Faraco, Juan Carlos *, Luzón Trujillo, Antonio ** y Torres Sánchez, Mónica (2008). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000100010&script=sci_arttext [consultado 24/07/2011].
- Hudson, Bob y otros (U.K.) *In Pursuit of Inter-Agency Collaboration in the Public Sector. What is the Contribution of Theory and Research?* Public Management, an International Journal of Research and Theory. Vol. 1, No.2, pp. 235-260, june 1999. United Kingdom. [Consultado 24/07/2011].
- Kaufman, Ester. El foro transversal de responsables informáticos. Registro de Propiedad Intelectual nº. 239896. Este texto está en proceso de publicación por FLACSO-Chile. Prohibida su reproducción (en línea) URL: http://www.littec.ungs.edu.ar/SSI2004/9_Kaufman.pdf [consultado el 23/07/2011].
- Lazo, Carmen Marta. (1993). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Citado en La educación en materia de comunicación, una asignatura pendiente. Revista electrónica ÁMBITOS. Nº 17 - Año 2008 (págs. 225-236). 8en línea) disponible en URL: <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos17/14Lazo.pdf> [consultado 23/07/2011].
- Martínez, Antonio (2011) El discurso de la Unión Europea en materia de políticas de empleo y exclusión social. Análisis sociológico de la Estrategia Europea de Empleo. Revista Papers, 2011, 96/1 págs. 35-54 (en línea) URL: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/view/228132/309844>. [Consultado 24/07/2011]
- Órnelas Delgado, Jaime (2010) EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. Ponencia presentada en el 10 Congreso Internacional. Retos y expectativas de la universidad, 27 al 30 de octubre de 2010. Guadalajara, México. (En línea) URL:



<http://www.congreso retos y expectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a%29%20Pol%EDtica%20educativa/4.a.5..pdf> [consultado 26/07/2011]

Osuna Carrillo de Albornoz, Eduardo. (2009) Calidad y financiación de la universidad
Revista de Investigación en Educación. nº 6, 2009, pp. 133-141(en línea) URL:
<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/60/54> [consultado
24/07/2011]

Perrenoud, Philippe (2006). Construir competencias desde la escuela. Ediciones noroeste.
Santiago.

----- (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. edit. Grao.
México págs. Vygotski, Lev Semonivich. (2001). Obras escogidas T.II. Editorial Visor.
Madrid.

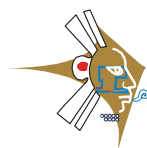
Sierra Caballero, Francisco (2009) CAPITALISMO COGNITIVO Y
EDUCOMUNICACIÓN Crítica y retos de las políticas democráticas de socialización
del conocimiento. FELAFACS. 2009. La Habana 8(en línea) URL.
<http://sites.rnw.nl/documento/comunicacion.pdf> [consultado 24/07/2011].

----- S/f. Pedagogía de la comunicación y formación de
comunicadores. (En línea) URL:
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/11357991/articulos/CIYC9696110141A.PDF>
[consultado 24/07/2011].

----- S/f. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y
MOVIMIENTOS SOCIALES. Alternativas democráticas al modelo de desarrollo social
dominante (en línea) URL:
[http://www.uhu.es/ramon.correa/nn_tt_edusocial/documentos/docs/conferenciasierra.
pdf](http://www.uhu.es/ramon.correa/nn_tt_edusocial/documentos/docs/conferenciasierra.pdf) pág. 13 [consultado 24/07/2011].

Vygotski, L.S. (1997). Obras escogidas T.II. Edit. Visor. Madrid.

----- (2001). Obras escogidas T.I. Edit. Visor. Madrid.





La escritura académica y la elaboración de la tesis

[REGRESAR](#)

*Reinalda Soriano Peña**

Resumen

Considero que la práctica de elaboración de la tesis es una práctica social y política (Popkewitz, 1998), al igual que la escritura académica. Todo trabajo intelectual es político al implicar formas con las que construyen los estudiantes sus objetos de estudio y lo que escriben. Mi interés se ubica en la práctica educativa de la escritura de la tesis académica que se desarrolla en un espacio concreto y local, que es la Maestría en Educación Superior (MES) del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). El objetivo del presente trabajo es presentar parte de la investigación, en desarrollo, y se ubica desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987), (Laclau, 1993), específicamente desde el discurso Educativo (Buenfil, 1993, 1994) (APD) que me permite revisar algunas subjetividades en ese proceso de ser, siendo (López, 2006) maestro en educación, así como desde la perspectiva de la Cultura Escrita (Kalman, 2001) y Hernández (2009). En la primera parte, señalo mis referentes teóricos desde el APD y desde la perspectiva de la Cultura Escrita; en la segunda, presento algunos aspectos generales de la investigación y algunos hallazgos; finalmente, presento algunas reflexiones.

Palabras clave: escritura académica, tesis, práctica educativa.

Introducción

En las últimas década es mayor el interés por estudiar las prácticas educativas y pueden ser miradas como “mecanismos de aprendizaje, de identidad y significado para los docentes y los estudiantes; o bien, como formas de recuperación de la eficacia en el hacer: las buenas prácticas” (Torres, 2009: 483).

* Dra. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) reynaspea@ahoo.com.mx

El presente trabajo es producto de una investigación en desarrollo, que se ubica en el campo de la constitución de sujetos educativos con relación a la escritura de la tesis académica, y que pretende responder a las preguntas ¿Cómo pensar los términos sujeto, identidad, discurso y escritura académica? Que me posibilite reflexionar sobre ¿cuáles son los significados que construyen los estudiantes con relación a la tesis y la escritura académica?

Para comprender lo que ocurre en los procesos educativos que se desarrollan durante la escritura de la tesis académica considero que es necesario analizar: Cuáles son las prácticas educativas que se desarrollan en los posgrados en educación.

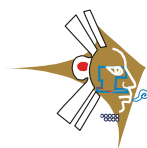
Mi mirada se ubica en la práctica educativa de la escritura académica de la tesis que se desarrolla en un espacio concreto y local, que es la Maestría en Educación Superior (MES) del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y para ello considero que es importante analizar las subjetividades que construyen los estudiantes durante su formación, en este caso, estudiar sus discursos de cómo viven la escritura de la tesis de maestría.

El trabajo está organizado en dos apartados que están interrelacionados. En el primero se hace referencia a las nociones sujeto, identidad, discurso (Laclau y Mouffe 1987), (Laclau, 1993), discurso educativo (Buenfil, 1993, 1994), que me permita revisar algunas subjetividades en ese proceso de ser, siendo (López, 2006) maestro en educación, así como desde la perspectiva de la Cultura Escrita (Kalman, 2001) (Hernández, 2009) para entender cómo significan los estudiantes su hacer y se constituyen como maestros en proceso de formación durante un momento específico, la escritura de la tesis académica; en el segundo se pretende analizar las narrativas de los actores y las maneras como éstos construyen significados. Finalmente, presento algunas reflexiones sobre el trabajo.

La escritura académica y la elaboración de tesis

Sujeto, identidad y discurso educativo desde el APD

El Análisis Político de Discurso (APD) (Laclau y Mouffe, 2004) (Laclau, 2006), es una perspectiva que ofrece herramientas conceptuales y analíticas para estudiar la formación de identidades sociales a nivel colectivo o individual. Dos nociones constitutivas del APD son: lo político y el discurso. Lo político se refiere a la posibilidad del sujeto de articular



decisiones (Laclau, 1993)¹. En este sentido, el momento de la decisión es el momento que instituye algo nuevo, es decir lo distinto, lo diferente.

La noción de discurso propuesta por Ernesto Laclau (2006) no está exclusiva o primariamente vinculada al habla o la escritura, sino que hace referencia a cualquier práctica significativa. Esto implica que discurso es equivalente a la producción social del significado, o sea, al tejido mismo de la vida social. No hay posibilidad de una separación entre significación y acción. No hay acción que no esté vinculada a la significación y por ende, señala el autor, no puede haber una separación tajante entre significación y afecto.

Desde el ámbito educativo discurso es entendido en el presente trabajo como “Todo acto, objeto, práctica, imagen, enunciado, distribución arquitectónica, ritual son susceptibles de ser analizados como objetos sociales, como discurso, es decir como constelación de significados” (Buenfil, 1994:11). Las prácticas son significadas de alguna manera al ser apropiadas por los agentes sociales. El discurso es un terreno para la constitución de los sujetos pues es el lugar donde se proponen modelos de identificación (Buenfil, 1993).

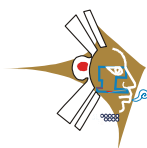
La identidad o las identidades, pueden ser analizadas a partir de su carácter relacional, simbólico e histórico, esto es, como identidades situadas contextualmente. La fijación temporal remite, de acuerdo a Stuart Hall (2000), al proceso de identificación como un proceso de sutura; es un punto de encuentro, por un lado, entre discursos y prácticas que intentan interpelar², que nos ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro lado, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos (Landesmann, 2007).

El sujeto educativo se constituye, como un sujeto activo en los procesos de las prácticas educativas, entendidas como prácticas sociales, que se desarrollan dentro y fuera de las instituciones educativas, en donde no solamente se construyen conocimientos sino también se transforma la subjetividad del sujeto. Pensarlo de esa manera es pensar en un sujeto múltiple, complejo, diferencial, en donde se articulan polos de identidad de diversa índole, un sujeto en falta, con permanentes identificaciones (Buenfil, 1993).

La subjetividad se realiza al investirse, identificarse en alguna formación ideológica (Martínez y Savoini, 2008), son procesos identificatorios parciales, en un devenir, que se

¹ Lo político está representado por la irrupción de la negatividad, la dislocación de un orden establecido y es considerado en el APD como dimensión o registro analítico para observar los fenómenos (Laclau, 1993).

² Buenfil (1994) explica la interpelación como una invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto.



reconstruyen en la práctica social y colectiva en el “estar y permanecer en determinadas escenas” (Blázquez, 2008).

Cultura escrita y escritura académica

Judith Kalman (2001) menciona que el concepto de cultura escrita alude a dos fenómenos imbricados entre sí: por un lado, el que se refiere a la cultura que se escribe³ y por el otro, el que alude a la cultura que surge al usar la escritura, en donde hay prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita en contextos específicos, relaciones de poder en la vida comunitaria de las personas.

Esta noción es amplia y compleja, ya que agrupa tanto a los textos como a sus dimensiones históricas, sus contextos de uso, sus formas, que permite considerar a la escritura como uso de lenguaje, como parte de un tejido social.

En la cultura occidental se concede gran importancia al dominio de la lengua escrita como fuente de acceso al conocimiento, y a los diferentes aspectos que constituye dicha cultura, pero esto no ocurre en nuestros países de América Latina, ya que hay una distribución desigual de este conocimiento (Kalman, 1999).

Hablar de la cultura escrita, es hablar también de la lengua, de la escritura académica⁴ también llamada alfabetización académica, que forma parte de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares. “Entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es, por lo tanto, sólo un asunto de ‘habilidades y competencias académicas’ (incluyendo la escritura académica), sino también un asunto de poder, legitimidad, acceso e identidad” (Hernández, 2009: 15).

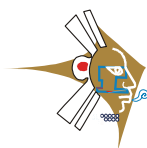
La apropiación de la escritura o alfabetización académica tiene fuertes potencialidades para tener el poder de construir “una voz propia”⁵ (Hernández, 2009: 13).

La alfabetización académica implica, entonces, apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje hablado y escrito. Y esta apropiación significa pasar de simplemente usar el lenguaje a desarrollar un control voluntario del mismo. La escritura académica es una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima:

³ Como son las grandes obras literarias y tratados científicos, donde se resguarda la experiencia humana y el conocimiento acumulado, pero también los textos legales y administrativos en donde se cristalizan los relaciones sociales y políticas, que sirven para gobernar la vida en sociedad (Kalman, 2000).

⁴ No necesariamente científica, sino también literaria.

⁵ No basta en preocuparse solamente por las cuestiones de las reglas gramaticales y convenciones de escritura (partes de un artículo, o las formas de citar) para atender las tareas escolares, sino en el poder que representa “ejercer una ciudadanía plena, con voz propia en situaciones públicas” (Hernández, 2009: 14).



sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico (Hernández, 2009: 13).

En la revisión de la bibliografía sobre escritura académica⁶ que realiza este autor, permite reconocer tres perspectivas teóricas: la visión cognitiva de la estructura como proceso; la visión tradicional que opone el lenguaje hablado y el escrito; y la perspectiva sociocultural y dialógica que caracteriza a la escritura como una práctica socialmente situada (Hernández, 2009). Me interesa resaltar esta última en donde los textos escritos, no son considerados “artefactos lingüísticos autónomos, separados de los contextos sociales de interacción, sino piezas de lenguaje contextualmente situadas. Este punto de vista ha sido reafirmado por los estudios socioculturales de la alfabetización, que han caracterizado la escritura como una práctica socialmente situada” (Hernández, 2009: 20).

Al reconocerse que la escritura académica es una práctica social, considero que hay compatibilidades con el APD en general, pero principalmente con relación a discurso y lo político. Como ya se señaló lo político tiene que ver con la posibilidad del sujeto de articular decisiones⁷ (Laclau, 2000). En la constitución del sujeto educativo éste aprenderá a tomar decisiones, como es el caso de los estudiantes de la MES cuando deciden o no escribir la tesis académica.

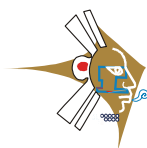
Por otro lado, la noción de discurso desde el APD no está exclusiva o primariamente vinculada al habla o la escritura, sino que hace referencia a cualquier práctica significativa (Laclau, 2006) y en este caso, cuando se menciona que la escritura académica es una práctica social, puede afirmarse que la escritura académica también es discursiva, esto es, que también se producen significaciones.

Se puede reconocer que en escritura académica tampoco hay posibilidad de una separación entre significación y acción, ni tampoco no puede haber una separación tajante entre significación y afecto.

Los discursos que se construyen durante la escritura también son un lugar para la constitución de sujetos. La práctica de la escritura como un proceso dialógico implica establecer identidades sociales e individuales, por medio de la apropiación de las palabras de otros para también construir una “voz propia” (Hernández, 2009: 13).

⁶ Proviene principalmente del mundo anglosajón, es muy amplia y se ubica desde 1960.

⁷ “La decisión no es necesariamente ni exclusivamente racional, sino que se entreteje con las pasiones; no es necesariamente deliberada sino que se entreteje con lo inconsciente, implica la elección de una entre varias posibilidades” (Buenfil, 2008: 122).



La escritura de la tesis académica es considerada como uno de los requisitos para ser miembro de una comunidad académica, en donde es necesario apropiarse de los lenguajes, los discursos⁸ y las identidades y roles de la academia; el problema no es únicamente usar formas orales al escribir, sino la dificultad para hablar y escribir como miembro de una comunidad académica.

“[...] la escritura académica se puede ver como una práctica social particular, llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes en esa comunidad [...]”. (Hernández, 2009: 20-21).

Una de las preguntas es cómo crear los ambientes en las instituciones educativas y fuera de ellas, para que en los procesos de enseñanza y aprendizaje los actores aprendamos a ser autores del lugar que jugamos en la vida (Hernández, 2010). Uno de los retos de la escritura académica es construir un lugar para expresarnos, para ser sujetos educativos con una identidad que siempre va a estar en permanente construcción.

Estos referentes conceptuales me permiten analizar los discursos que se producen en la maestría en Educación Superior (MES) que se imparte en el CIIDET,⁹ pues el discurso es espacio de las prácticas educativas, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significación

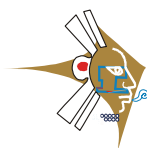
Significaciones con relación a la escritura de la tesis académica

Como ya lo señalé, el trabajo que presento aquí es producto de una investigación¹⁰ en desarrollo, que se ubica en el campo de la constitución de sujetos educativos. Lo que aquí presento son algunos hallazgos con relación a las significaciones de la tesis y la escritura

⁸ Gregorio Hernández (2007) menciona que existen discursos hablados, escritos, actuados, por lo que es coincidente con el APD.

⁹ El CIIDET es una institución educativa de posgrado creada en 1976. Se encuentra en México, específicamente en la ciudad de Querétaro, y tiene como tareas sustantivas la investigación y la formación, actualización y capacitación del personal docente del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de programas de posgrado, diplomados y cursos de educación continua en su modalidad presencial y a distancia. Consultado en <http://www.ciidet.edu.mx/index.php>

¹⁰ La investigación es de carácter cuanti-cualitativo, interpretativo y de campo.



académica construidas en los discursos de los estudiantes¹¹ de la MES¹² que se imparte en el CIIDET.

Las fuentes de información utilizadas para la construcción del referente empírico son, hasta este momento la aplicación de un cuestionario¹³ a 12 tesistas de la MES con preguntas abiertas, para dar cuenta de la constitución de un sujeto educativo durante la escritura de la tesis académica.

El relato como configuración narrativa y ejercicio explicativo, fue la forma en que pude hacer inteligible las significaciones de los estudiantes, ubicando los contextos de significación y de identificación por los que transitan.

Las narrativas que los actores despliegan a lo largo de su itinerario como tesantes, y quedan expresadas en sus narrativas, cuentan una serie de acontecimientos, hechos, y vivencias convergentes y divergentes respecto a su vida académica y personal, donde se atrapa, aunque de manera temporal y precariamente que de sí mismos tienen, es decir, su identidad.

En la narrativa se puede ubicar la configuración del intervalo entre los polos de estabilidad temporal y los de apertura y horizonte de posibilidad. Hay un intervalo entre estabilidad y cambio, que permite rescatar y construir desde el tiempo presente de la entrevista los hilos de un pasado, y de un futuro puesto en acto narrativo. Al respecto es necesario tener presente que “a lo largo de la narración, el sujeto va y viene, se adelanta y retrocede, dice y se desdice; donde lo que se calla es tan importante como lo que se habla” (Landesmann, M., 2007).

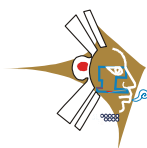
Es desde estas perspectivas, y desde el trabajo con los discursos vertidos por los actores tesistas por medio del que se les aplicó, con el que se busca dar cuenta de las significaciones que se construyen durante la escritura de su tesis académica. Los estudiantes construyen diferentes significaciones ante la pregunta ¿Qué significa para la ti la tesis?

Un arduo trabajo, pero [...] es la parte integradora y demostrativa de aplicar los conocimientos adquiridos durante los diversos programas que se ven en el plan de la maestría (IGH57).

¹¹ Con la finalidad de guardar el anonimato de los entrevistados se anota una codificación que hace referencia que forman parte de la primera generación, si es un hombre o una mujer y la edad.

¹² La MES inició sus actividades académicas en febrero de 2009.

¹³ El cuestionario se envió por correo electrónico en julio de 2011. Entre las preguntas abiertas con relación a la tesis fueron: ¿Qué significa para ti la tesis?; ¿Cómo vives la elaboración de tu tesis de la MES? ¿Qué apoyo requieres para elaborar y/o terminar de elaborar tu tesis? Las respuestas se han estado recibiendo también por esta misma vía.



Muchas cosas, primero, la posibilidad de ofrecer posibles respuestas a los problemas educativos que encuentro en mi entorno académico; segundo, la oportunidad de ver cómo y de qué manera ha caminado mi pensamiento en la construcción de nuevas formas de ver la educación y de contribuir a ella. Como tercer punto diré que en estos momentos de mi vida, escribir una tesis no significa sólo cumplir con los requerimientos para obtener el grado de maestra, sino una gran oportunidad de expresar en esas hojas la ciencia, la pasión, el compromiso, el gusto grande y profundo que siento por la academia (IGH33). La tesis significa para mí, una de las muchas posibilidades que nos brinda el proceso educativo, primero para investigar y generar conocimiento y después para aplicarlo, si no, no tendría sentido (IGH33).

Recuperar las ideas que se ocurrieron a lo largo de los estudios y que se pueden implementar a un trabajo que pudiera auxiliar a resolver algún problema de la vida real (IGH55).

¿Cómo viven los estudiantes de la MES la escritura de su tesis? En los relatos hay expresiones de angustia, preocupación, de no disfrute de esta práctica.

Con mucha angustia y con la imperiosa necesidad de poder contar con más tiempo disponible que el que nos permiten las otras actividades, laborales, familiares, sociales. Es muy diferente en mi caso, elaborar una tesis sobre un aspecto técnico, en donde no hay que estar interpretando lo que quiere decir un autor, ahí simplemente puede presentarse un caso práctico y los resultados que este dio. Aquí se requiere una gran cantidad de tiempo para hacer una gigantesca lectura de muchos libros y luego interpretar, concluir y plasmar (IGH57).

Con mucha presión e incertidumbre, pues el tiempo se termina y no avanzo (IGH55).

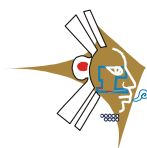
Un poco presionado, tanto familiarmente, como al momento tratar de conseguir información... ya que no muchas veces se puede obtener en el tiempo programado (IGH33).

Son muy pocas las expresiones de disfrute, de goce en los discursos de los estudiantes.

Con gran gusto, lo cual atribuyo no sólo al tema de tesis, que sin duda es inspirador, sino a la guía cercana y amable de mis asesores. Mi directora de tesis ha sido un gran apoyo para mí. Es una mezcla de paciencia, empatía, profesionalismo y humanidad (IGH33).

¿De qué manera la institución, los directores de tesis, los miembros de los comités tutoriales pueden apoyar a los estudiantes? ¿Cuáles son los que apoyos, que en voz de los estudiantes requieren para la conclusión de su tesis?

Que mi director de tesis me oriente con más atención y más seguido (IGH55).



Que se den tan rápido como sean posibles los trámites que se requieren para poder hacerlo (IGH57).

Que se respeten los tiempos...es decir, si a la maestría se le añadió un semestre más...que se respete el reglamento que se nos entregó al principio...(IGH33).

Con estas significaciones expresadas por los estudiantes, es difícil aceptar que el capital cultural y su apropiación sea vista como una inversión solamente personal para cursar estudios, escribir textos, establecer relaciones con estudiantes y profesores, etcétera. Por ello la importancia de otras miradas en donde también se reconoce que se requiere de recursos económicos, la inclusión en redes y espacios sociales.

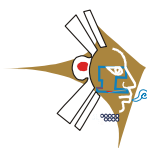
[...] la eficacia en la apropiación del capital cultural se realiza en el campo de oportunidades provisto por los núcleos familiares de origen, los grupos sociales de adscripción y las diversas instituciones educativas por las que transcurren las trayectorias formativas de cada persona. Esta afirmación no debe conducir a pensar que la relación entre origen social y capital cultural se reduce a la existencia de una relación lineal de causa-efecto; por el contrario, los estudios ya realizados de trayectorias escolares y académicas permiten afirmar que, en el caso mexicano [no sucede así] (García, 2010:108).

En los discursos los estudiantes se asumen como responsables de su vida y toman acciones en consecuencia. Por ejemplo, desde el segundo y tercer semestres, algunos de estos estudiantes ya expresaban su compromiso con la escritura de la tesis.¹⁴

[...] en este tercer semestre al estar ya con lo de la tesis, en donde se tiene que leer y leer, de un libro y de otro, hacer mucho análisis y sobre todo escribir, me doy cuenta que sobre a todo a mí, en la personal me cuenta mucho escribir, debido a mi formación, tengo que estudiar más que muchos de mis compañeros. Pero ni modo, tengo que terminar la maestría lo mejor posible (IGM43). [...] me esforcé entregando los trabajos; sin embargo reconozco que aún debo trabajar en cuestiones esenciales tales como, la escritura con sentido y la investigación, así como elaborar ensayos adecuadamente. Tal vez aún soy descuidado en la presentación de trabajos, pero confío en que afinaré mi estilo para alcanzar uno propio como graduado de la Maestría en Educación Superior (IGH36).

La verdad es que quisiera tener más tiempo para dedicarle a la MES, pero creo que no lo tengo, solo quiero demostrar que puedo hacer las cosas bien, y que aunque soy ingeniero, quiero ser creativo y demostrar que mi trabajo de tesis se puede combinar con los conocimientos que tengo y con las ciencias sociales, especialmente la educación (IGH33).

¹⁴ Las preguntas abiertas de los cuestionarios que se les aplicó durante esos semestres, no contenían preguntas relacionadas con la tesis, pero en sus relatos ya aludían a ésta.



Pero también no se soslaya que “la institución como lugar de poder, limita y constriñe, pero es en ella donde se sientan las condiciones de posibilidad de cambio para ella y sus sujetos, es decir donde nuevas identidades pueden emerger” (Hickman, H., 2007).

En las narraciones puede observarse que los estudiantes tienen una mirada crítica sobre los problemas de la formación y de la institución, y así lo expresan contundentemente. Hay quienes, no obstante su crítica a la formación, no evaden su responsabilidad y expresan su deseo de escribir su tesis.

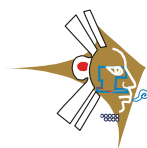
Al principio se me dificultó mucho el tomar el ritmo y sabor de las materias, los estilos particulares de los maestros, posteriormente algunas cosas especiales, que nos hicieron sentir como alumnos [que] tal vez de nada sirve estudiar y prepararse para ser mejores pues el trato de la autoridad y algún maestro fue de que “hagas y pienses lo que quieras, aquí se hace lo que yo digo”. Llegó un momento que quise dejar todo y dedicar el tiempo a otra cosa, me felicito de no haberlo hecho. Ahora que terminó el tercer semestre [...] tengo esperanzas de que sí es posible cambiar positivamente, que cuesta trabajo, sí, pero vale la pena continuar intentando. Tengo el deseo de terminar mi trabajo de tesis en el siguiente semestre para poder titular [me] y obtener el grado en el menor tiempo posible (IGH55).

Los relatos aquí presentados, me permite tener presente el trabajo de Gregorio Hernández al ubicar tres problemas centrales a los que se enfrentan los estudiantes y que considero que no están alejados de los que se vive en la MES del CIIDET: tener algo qué decir y alguien que lo escuche o lea; disponer del lenguaje para decirlo; comprender y apropiarse de los conceptos que permiten pensar las cosas de manera informada, distinta y crítica (González y Hernández, 2009).

La importancia de los relatos de los estudiantes es que me permiten comprender los problemas que viven durante la escritura de su tesis, durante su proceso de ser, siendo maestros en educación.

Con relación a las prácticas educativas Rosa Ma. Torres (2009) menciona que en el campo educativo existe una preponderancia de la prescripción de éstas, no así en su estudio. Esa es la intención del presente trabajo, el de comprender, analizar la práctica de la escritura académica de la tesis de la MES en el CIIDET para pretender construir propuestas educativas distintas a lo que hasta ahora existe.

Tengo presente que cuando se habla de prácticas educativas, no se reducen a hacer algo, sino que tienen “una razón simbólica, remiten a un sentido histórico y social, son ellas



parte de una lógica, pero de igual forma la construyen” (Torres, 2009: 485) como lo señala la autora, recuperando las ideas de Bourdieu.

Algunas reflexiones

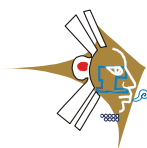
En aras de no llegar a la omisión y asumir la responsabilidad que como académicos nos compete, me afilio a lo que señala Susana García de que “La omisión es el acto a través del cual el grupo y la institución deponen su responsabilidad social y política frente a los problemas sociales que, siendo estructurales, no son por ello irresolubles” (García, 2010:111). Es necesario desarrollar tareas en el CIIDET para construir un ambiente educativo propicio para hablar, formular ideas y argumentos tanto por académicos como por estudiantes, para crear las condiciones para que éstos últimos escriban su tesis académica.

Los posgrados en educación no tienen que limitarse a transmitir información, sino crear ambientes académicos en donde las prácticas educativas que se desarrollen posibiliten cómo analizarla, sintetizarla, compararla, cuestionarla que permita explicar, interpretar, relacionar, en otras palabras, hacer uso de la misma en la escritura académica, no solamente para cumplir con las tareas escolares sino construir una identidad tanto de docentes y estudiantes, ubicar cuál es su papel en la vida social.

En los relatos de los estudiantes señalan la importancia de que exista comunicación entre aprendices y expertos, que haya interés en ellos y se sientan apoyados para lograr una autonomía en su aprendizaje, que les permita escribir su tesis sobre los temas que les interesa.

Es preocupante que sean pocos los posgrados en educación en donde existan ambientes educativos que fomentan el disfrute, el goce, el placer, la pasión por la escritura de la tesis académica.

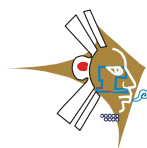
Por último, solamente quiero señalar que hoy más que nunca, ante este mundo y país tan convulsionados se requiere que los educadores asumamos nuestra responsabilidad en nuestras instituciones educativas para desarrollar prácticas distintas que permitan construir formas de ser y pensar, enseñar y aprender, de leer y escribir, en donde los sujetos no solamente sean actores, sino autores de su vida y de su mundo. La apropiación de la escritura o alfabetización académica implica transformar nuestra identidad de manera permanente, para saber quiénes somos y de qué somos capaces (Hernández, 2011). No es



una tarea sencilla, ni los cambios son inmediatos, pero sí necesarios, ya que hay que recordar que el momento de la decisión es el momento de la emergencia del sujeto, en donde se instituye algo nuevo, es decir lo distinto, lo diferente (Laclau, 1993).

Referencias bibliográficas

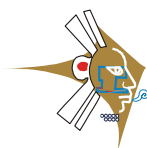
- Blázquez, Gustavo (2008). "Cuarteteros y electrónicos: subjetividades juveniles y consumos musicales". En Saur.
- D., y Eva Da Porta (2008), Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades. Córdoba: Argentina, Editorial Comunicarte.
- Buenfil, R.N. (2008). "El interminable debate sobre el sujeto social". En Saur, D., y Eva Da Porta (2008), Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte, pp. 117-126.
- Buenfil, R.N. (1994). Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación. México: DIE/CINVESTAV-IPN-CONACyT.
- Buenfil, R. N. (1993), Análisis de discurso y educación. México: Documento DIE No. 26, Die-Cinvestav.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la "identidad"? En Buenfil, R. N. (coord.), En los Márgenes de la Educación: México a Finales de Milenio. México: Plaza y Valdés Editores, Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación No. 1, pp. 227-252.
- Hernández, G. (2010). Decolonizing Literacy Mexican lives in the era of global Capitalism, Bristol, Uk, Multilingual Matters.
- Hernández, G. (2008). "Alfabetización: Teoría y Práctica". En Decisión: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. México: CREFAL, septiembre-diciembre, pp. 18-24.
- Hickman, H. (2007). "Una aproximación discursiva al estudio de la institucionalización, trayectorias e identidades: el caso de la psicología experimental". En Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso. México: PAPDI-Juan Pablos, pp.119-143.



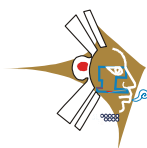
- Kalman, J. (1999). "La alfabetización desde una perspectiva social: Los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo". En Remedí, E. (Coord.), Encuentros de Investigación educativa 95-98. México: DIE-Cinvestav.
- Laclau, E., y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México, Siglo XXI.
- Laclau, E. (2006). "Articulación y los límites de la metáfora". En Soriano, R., Àvalos, M. (2009) (Coords.). *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos-PAPDI, pp. 333-357.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Landesmann, M. (2007). "Comentario. El análisis Político de Discurso: diálogos posibles con respecto al tema de la identidad y de las trayectorias". En Padierna, P., y Mariñez, R., (Coords) (2007). *Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI-Juan Pablos, pp.144-154.
- López, A. (2006). "Las ideas como guías para la decisión y la acción: tres experiencias de asesoría en asuntos educativos". En Jiménez, M.A. (2006), *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés editores, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, pp.159-180.
- Martínez, F y Sandra Savoini (2008). "Sujetos descentrados: de la ideología al poder". En Saur, D., y Eva Da, Porta (2008), *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte. pp. 127-135.
- Popkewitz, T. (1998). "El atractivo de un método: una epistemología social y La recuperación del sujeto". En *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: CESU/UNAM-Pomares-Corredor.
- Torres, R. (1992). "Investigar y escribir las prácticas educativas". En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. México: COMIE, 2009, pp. 483-501.

Referencias electrónicas

- García, S. (2010). "El currículum vitae entre perfiles deseados y trayectorias negadas". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 1, Vol. 1, pp. 103-119, consultado el 03 de junio de 2011 en: <http://ries.universia.net/index.php/ries>



- González, M., y Hernández, G. (2009). "Pequeño Diálogo sobre objetos de aprendizaje, mundos virtuales y seduc(a)ción" En Revista UNAM. Revista Digital Universitaria, México, 1º. de noviembre, Vol. 10, No. 11. Consultada el 17 de mayo de 2010 en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art78/int78.htm>
- Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, página Web, consultada el 7 de septiembre de 2010 en: <http://www.ciidet.edu.mx/index.php>
- Hernández, G. (2011). "Pensar la educación de jóvenes y adultos en el siglo XXI: viejos retos y nuevos sujetos". Conferencia en Xalapa, México, el 17 de marzo. Diapositivas consultadas el 7 de julio de 2011 en: www.g-cep.blogspot.com
- Hernández, G. (2009). "Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? En Revista Tiempo de Educar. México, UAEM, Vol. 10, Núm. 19, enero-junio, pp. 11-40. Consultada el 17 de mayo de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002>
- Kalman, J. (2001). "Ya sabe, es un papel muy importante: El conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad". En Colección Pedagógica Univesitaria, Vol. 32-33, México, Universidad Veracruzana, pp.153-168. Consultado el 17 de mayo de 2011 en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_32_33/Ya_sabe_usted.html





Sujetos escritores en la Universidad: La producción escrita original como forma de visibilidad

[REGRESAR](#)

*Cecilia Elizondo**

Resumen

El siguiente trabajo propone revisar y replantear los modos en que los alumnos se vinculan con las experiencias de escritura en la Universidad, donde parece haber, generalmente, una práctica docente instituida que refiere a la solicitud de trabajos que implican hábitos de reescritura y reelaboración de lo que otros autores plantean. Los alumnos universitarios parecen estar inmersos en un hábito que los posiciona en sujetos preparados hábilmente para ser “respondedores de preguntas”, y no en sujetos capaces de formularse preguntas y reflexionar sobre ellas a partir de un texto escrito. La propuesta del trabajo implica poner en escena la importancia de la escritura en el ámbito universitario, como herramienta de “autoría” que pueda recuperar la voz de los pensamientos genuinos, que logre cuestionar y romper con el sentido común. Recuperar la escritura como herramienta de visibilidad de los alumnos y como reflejo del pensamiento personal. El trabajo es producto del análisis y reflexión a partir de la experiencia de una propuesta de escritura universitaria innovadora, que provocó resistencias y obstáculos en el grupo.

Palabras clave: Escritura- Autoría- Universidad – prácticas universitarias.

Abstract

This work involves thinking about a college experience, where they proposed to the students conduct a final test characteristics, where the proposal involves the tendency to detach from writing monographs features repeating or rewriting whay others say. In this context, is to share and retrieve records obtained and difficulties with the proposal mentioned above, where students expressed bewilderment, anxiety and

* Lic.UNQ (Universidad Nacional de Quilmes) Argentina celizondo@unq.edu.ar elizondocecilia@hotmail.com 0221-4234306 / 011 153-7030316

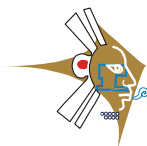
frustration at not being able to become authors of their own words or to express thoughts clearly problematic or genuine. In the first attempts at writing a strong tendency to reproduce the sense where it appears a huge difficulty to think individually, with honesty and questioning habit. The trend over from the common experience is that usually there is a tendency to write text to strengthen the common sense, or to reproduce what others say. Typically, in the university, students tend to make contributions to the theoretical framework, there is often writing spaces where the role of intellectual production is the students. This experience allows you to review and rethink the ways in which students are linked to the experience of writing at the University, where he seems to have instituted a teaching practice that refers to the request for work involving only rewriting and reworking habits than others pose. College students seem to be immersed in a habit that positions subjects skillfully prepared to be "responders questions," rather than subjects able to ask questions and reflect on them from a written text. The proposed work involves thinking about the importance of writing in the university as a tool of "ownership" that can recover the voice of genuine thoughts that manages to challenge and break with common sense, and retrieve the writing as a tool visibility of students and as a reflection of personal thought.

Introducción

El proceso de escritura en alumnos universitarios es una preocupación instalada en el cuerpo docente de muchas universidades. Las investigaciones al respecto suelen profundizar en el tema analizando las dificultades para escribir de los alumnos universitarios, y en muchos casos la problemática suele girar en torno a la escuela media y su supuesta culpabilidad. "Es la escuela quién debe encargarse. Es la Universidad quién debe encargarse". Permanecer en ese binomio de culpables es una tarea que poco parece contribuir.

A esta problemática, el presente trabajo introduce una nueva línea en la cuestión tomando como referencia una experiencia de escritura de ensayo libre para alumnos universitarios que provocó algunas frustraciones y dificultades. Esta línea que propongo reflexionar, no está asociada a lo bien o mal que escriben los alumnos, sino más bien a que las propuestas de escritura habitadas en el ambiente universitario no suelen tener como prioridad la voz de sus alumnos-autores.

La mayoría de las prácticas de escritura instaladas en la universidad adoctrinan a los alumnos a responder eficazmente preguntas, en vez de formularlas. La escritura como producción de sentido y libre pensamiento parece a veces quedar un poco relegada por propuestas que delimitan y acotan esa posibilidad; o bien por propuestas que intentan



paliar esta cuestión, pero que terminan como formas de reproducción y repetición de lo que los autores dicen. La voz y los pensamientos alumnos, las preocupaciones, inquietudes, dudas, sentimientos, relatos, refutaciones y preguntas genuinas, pocas veces suelen aparecer en las producciones escritas universitarias.

Los alumnos parecen estar demasiado encorsetados en los textos obligatorios y si no es a partir de ellos existe una enorme dificultad para plantear un problema o poder transmitir una preocupación.

Posiblemente la dependencia de los textos, tenga que ver con el lugar que obtiene la escritura en la enseñanza universitaria; muchas veces subsumida por el lugar legítimo que posee la lectura. Desde ya, que no se trata de leer menos, sino seguramente aún más, pero para escribir aún, mucho más.

La propuesta de este trabajo es invitar a reflexionar sobre las prácticas de escritura universitaria como producción de sentido, como identidad y visibilidad de los sujetos; frente aquellas escrituras invisibles que solo reescriben lo que otros ya han escrito.

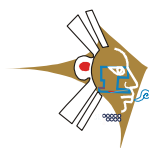
Escribir es difícil, pero en el ámbito universitario parece más difícil aún dedicar espacios para que la palabra original de los alumnos logre salir y se mantenga en circulación.

Sujetos escritores en la Universidad: La producción escrita original como forma de visibilidad.

Leer para escribir

“En la Universidad leemos mucho, pero escribimos poco”. Esta contundente y simple afirmación realizada por un alumno universitario necesariamente obliga a repensar algunas lógicas y estrategias de intervención en las propuestas de escritura universitaria. Solemos hablar de sujetos lectores, expresión común en distintos campos disciplinares, pero pocas veces hablamos de sujetos escritores.

Si nos preguntamos ¿Para qué leemos en la Universidad?, desde nuestro lugar pos-gradual y académico podremos teorizar sobre esta pregunta, coincidiendo entre otras cuestiones en la posibilidad de apertura intelectual que nos otorga el tránsito por la vida universitaria al leer a pensadores de todos los tiempos y nacionalidades. Por supuesto, que leemos porque allí está la fuente de nuestra formación profesional e intelectual. Esta explicación rápida -a la que adhiero- sobre el por qué leemos puede resultar obvia e



irrefutable. Pero lo interesante es que no parece que tengamos incorporado tan naturalmente en nuestro repertorio de explicaciones la idea de que también leemos para escribir: “Leer para escribir”.

Esta aparente disociación entre lectura y escritura puede ser el origen de algunos obstáculos a la hora de presentar propuestas universitarias de producción escrita original; y pareciera ser un gran problema el no considerar también a la lectura como la antesala de la producción escrita. Nos referiremos más adelante sobre aquellos obstáculos, a partir de un relevamiento realizado sobre una experiencia de escritura universitaria.

Leer para escribir es una expresión común y conocida, utilizada para nombrar numerosos trabajos de alfabetización inicial o de redacción literaria, pero no parece ser tan común para referirse al ámbito universitario. La hermandad de estas dos acciones tan básicas (leer y escribir) habita, lógicamente, en el mundo escolar porque es en la escuela donde nos enseñan a leer para poder escribir, y allí es imposible escindir estas dos ideas.

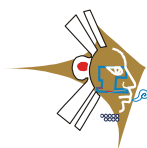
Pero en las prácticas Universitarias no solo parece existir cierto divorcio entre la lectura y la escritura, sino que la primera ha conquistado un espacio de predominio muy fuerte por sobre la segunda. Esta conquista no parece ser un problema, sino más bien se configura como un aspecto natural el que en la universidad se lea mucho y se escriba poco. Desde ya que no se trata de leer menos, sino que también se trata de escribir más, de comprender que la escritura fortalece la autonomía intelectual y ubica a los sujetos como productores de sentido. La lectura es en un primer momento una actividad pasiva; en cambio la escritura significa comunicarse en secreto, individuo a individuo¹. En este sentido, la cultura escrita, el universo de lo escrito, no solo sirve para sostener la palabra de los hombres sino que enriquece introduciendo nuevas formas de sentir y percibir cada presente.²

Palabras recicladas: prácticas habituales de escritura universitaria

¿Cómo se materializa todo aquel universo de textos leídos, de autores y pensamientos complejos? ¿A dónde van todas aquellas lecturas que nos interpelaron, sorprendieron o

¹ François Furet y Jacques Ozouf, Lire et écrire. L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. P. 356. París 1977.

² Helena Calsamiglia Blancafort, Amparo Tusón Valls, Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. P.62 Barcelona, 1999.



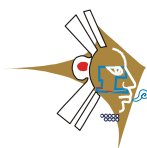
fastidiaron? En el tránsito universitario parece haber un sitio reservado acorde para ello...el destino de todo lo leído suele ir a parar a un examen escrito de dos horas, de cuatro a seis preguntas para responder, de dos o tres páginas de extensión. Una especie de papelera de reciclaje que concentra allí la repetición incansable de citas, teorías, nombres, perspectivas y categorías de los pensadores más relevantes para el tema en cuestión. La producción escrita del examen parcial es justamente el reciclado de lo leído, decimos lo mismo que leímos pero con otras palabras.

Por supuesto que hay numerosas experiencias de evaluación escrita que huyen a la propuesta de examen tradicional, y si bien no es el fin de este trabajo discutir sobre las diferentes técnicas de evaluación universitaria, el examen tradicional presencial antes mencionado es en muchas ocasiones una buena herramienta y seguramente resulte útil para evaluar ciertas cuestiones. El problema aparece cuando es la única herramienta de escritura con que cuentan los alumnos en su formación universitaria, o cuando las alternativas que intentan compensarlo parecen no alcanzar y terminan reproduciendo la lógica del reciclaje pero con más tiempo y dedicación. En este sentido, muchas veces los trabajos domiciliarios están formulados de tal modo que el espacio para la palabra propia o para la formulación de una preocupación genuina es un poco acotado, o bien no está del todo especificado, y los alumnos suelen reproducir la misma lógica del parcial pero con más tiempo para su desarrollo: reciclar, cortar, pegar, reescribir lo que otros dicen.

Vuelvo a insistir, en que seguramente estas prácticas tengan su funcionalidad y no es la idea reemplazarlas, sino que necesariamente hay que incluir otros hábitos de escritura para los alumnos; hábitos que escapen de la máquina universitaria, que con mayor o menor energía, produce eficaces sujetos respondedores de preguntas.

Las propuestas de escrituras más comunes en la universidad, suelen ser:

- I. Responder preguntas, por lo general de carácter cerrado, en un examen escrito presencial.
- II. Responder preguntas, por lo general abiertas, en un trabajo domiciliario.
- III. Escribir una monografía sobre un tema con bibliografía indicada.
- IV. Escribir síntesis o fichaje de textos.
- V. Responder guías de lecto-comprensión de textos.
- VI. La escritura de una tesina o proyecto de investigación, en el año próximo a graduarse.



El contacto con la cultura escrita parece estar más ligado al hábito de responder que de producir, o en tal caso está instalado que el momento de producción escrita original es un espacio reservado para los alumnos próximos a graduarse. De este modo, los alumnos se posicionan en su recorrido universitario como excelentes respondedores de preguntas, o como reescribas de palabras ajenas. El lugar de la producción escrita original, el lugar del autor, como aquel que tiene autoridad y responsabilidad sobre lo que escribe, el lugar de la voz y de la palabra propia de los alumnos queda generalmente escondido y relegado, por prácticas de escritura livianas, momentáneas y rápidas.

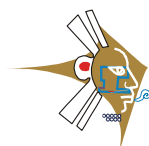
Distintas investigaciones, dedicadas a las formas y competencias de los alumnos universitarios, ponen el acento en la importancia de los procesos de lectura y escritura. En relación a la lectura es necesario que los docentes comprendan que los textos con los que los alumnos se enfrentan en su ingreso a la Universidad no están directamente destinados a ellos, sino que estuvieron escritos para cierta audiencia erudita en el campo, con lo cual esto implica un trabajo de decodificación y renovación del vínculo con la lectura. En relación a la escritura Paula Carlino³ sostiene que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para la asimilación y transformación del conocimiento, y que para aprender los estudiantes necesitan leer y escribir. Y fundamentalmente es necesario considerar que escribir no es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir el conocimiento, error natural y común en la docencia. Según la autora, las investigaciones demuestran el potencial epistémico de la escritura: instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.⁴

La escritura que nos hace visibles: Relato de una experiencia de escritura universitaria en la UNQ

En el marco de un curso de pedagogía de la licenciatura en educación de la Universidad Nacional de Quilmes se propuso al inicio del curso dos formas de producción escrita. La primera, la clásica y esperada por los alumnos: un examen presencial escrito sobre las dos primeras unidades, de cuatro a seis preguntas. Y la segunda, la escritura de un ensayo breve original que plantee una inquietud pedagógica. Para esta propuesta se dedicó el último mes y medio de clase. La consigna se enmarcó en los siguientes requisitos:

³ En "La lectura y la escritura en la Universidad. Aportes desde la reflexión de la pedagogía crítica" Lidia Cardinale. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año VII I. Nº 3, 2006/2007. P3

⁴ Lidia Cardinale. Op. Cit p3.



Priorizar el desarrollo de escritura personal: es decir, el texto no puede contener exceso de citas bibliográficas, constantes referencias de autores, o párrafos que expresen la reelaboración de otros textos.

Debe responder a una preocupación pedagógica genuina: es decir, trabajar intensamente en un proceso de indagación personal ¿Qué me preocupa a mí? ¿Qué quiero decir yo sobre este tema? ¿Tengo algo para decir?

El uso de la bibliografía no es prioritario: Es decir, se le dará en primera instancia prioridad a cierta escritura en soledad que pueda manifestar una preocupación, una pregunta, una reflexión personal. En segunda instancia se evaluará el modo en que el marco teórico pueda acompañar esa reflexión.

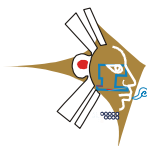
Tendrá carácter de ensayo libre: Debe plantear una inquietud pedagógica, pero puede ser un relato personal, informal, que apele a la emoción y los sentidos; puede ser un texto con características más científicas y académicas que den cuenta del inicio de una preocupación-problema de estudio a futuro; puede ser el análisis o reseña de un libro o película que aborde temas que resulten atractivos para el análisis de un problema pedagógico.

Contará con varias instancias de escritura y procesos de revisión: No podrá entregarse sin que haya habido entregas previas.

Una vez finalizado el texto, se presentará de modo oral simulando una instancia de Congreso en el aula, donde habrá ponentes, moderadores y público invitado.

Los alumnos inicialmente aceptaron la propuesta, pero llegado el momento se observaron muchos obstáculos, resistencias, frustraciones y hasta angustias. “No puedo escribir desde cero. ¿No me puede dar preguntas para orientarme?” “Estoy sentada frente a la computadora y no me sale nada, ¿no puedo hacer una síntesis de los textos que leímos y doy mi opinión?” Esas fueron algunas de las manifestaciones. Por supuesto que la propuesta tenía su complejidad y la idea fue también trabajar y discutir en el curso por qué la consigna produjo tanto malestar.

En primer lugar: escribir es difícil, y por lo tanto requiere de un trabajo previo con los alumnos, un tiempo largo y dedicado para tal fin. Ese tiempo, ese espacio dedicado no suele existir en la universidad, ni fuera ni dentro de los cursos. Este acompañamiento también implica una enorme dedicación del docente que muchas veces, por cantidad de alumnos o por estar solo frente al curso, resulta muy dificultoso. Y por otra parte, dedicarle



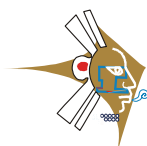
tanto tiempo a la escritura, nos hace pensar que “nos quita tiempo para la lectura de los textos obligatorios”. De alguna u otra manera, como comentábamos al inicio del trabajo, el tiempo para la escritura no parece estar ubicado en un lugar de relevancia.

Tal vez es por eso que las herramientas de escritura clásica facilitan el camino para docentes y alumnos. Si el docente solicita un trabajo de escritura domiciliaria que debe referir al marco teórico trabajado en el curso, por lo general - de manera más o menos creativa, más o menos reflexiva- lo que se pretende allí es que los alumnos demuestren la lectura de textos trabajados y se refieran a ellos. En esta práctica el docente seguramente evaluará la cohesión y coherencia conceptual, la claridad en la exposición, el uso pertinente de la bibliografía. El docente con alguna que otra diferencia, sabrá que lo que encontrará allí es la voz de los autores trabajados presentada por los alumnos. Los alumnos como presentadores de la palabra de otros.

El desafío y la dificultad, para alumnos y docentes, aparece cuando el objetivo madre de una propuesta de escritura es que los alumnos expongan su voz. Aquí la corrección para el docente se complejiza, porque la diversidad de perspectivas y formas de relato se diversifica, porque no sabemos de ante mano qué encontraremos en esos trabajos y porque la devolución se vuelve más intimista: nos estamos refiriendo a la palabra directa de quién luego tendremos en frente. Para el alumno, en mayor o menor medida, desacostumbrado a que el marco teórico aparezca en un segundo plano, a que sean los autores quiénes aporten a su relato (y no al revés: donde los alumnos suelen hacer aportes a los relatos de otros), la dificultad es evidente y requiere de mucho trabajo intelectual.

El alumno sabe, por su propia experiencia y cultura universitaria, cuánto tiempo necesita para realizar un trabajo clásico. Algunos comentarios de los alumnos se refieren de este modo “Yo en un trabajo domiciliar, sé que me siento y lo hago, a veces me lleva más tiempo, pero sé que lo termino”. La dificultad, y la resistencia de la propuesta que se realizó en el curso apareció por lo incalculable, por no saber cuándo comienza y cuándo termina la dedicación a la actividad, por el exceso de libertad para escribir: “Al final, pensé que era fácil porque podía escribir sobre lo que quería, y ahora me doy cuenta que no puedo escribir nada solo” “Yo ya estoy por recibirme, y nunca escribí nada que yo haya querido escribir”.

Del mes y medio destinado para la propuesta, necesariamente tuvimos que dedicar muchas clases para discutir sobre las formas de escritura habituales en la universidad. La totalidad de los alumnos del curso, de diferentes niveles del trayecto universitario, manifestaron con pesar que prácticamente ninguno de los trabajos que realizaron en el



recorrido por la universidad refieren a ellos mismos. Aquí es donde podemos referirnos a la idea de escritura como visibilidad. “El texto, como testimonio de la historia del individuo”.⁵

Un alumno avanzado del curso, expresó una afirmación de lo más elocuente que de algún modo es el origen de la reflexión de este trabajo: “La mayoría de los trabajos y sobre todo los exámenes, nos hacen invisibles”. Esta maravillosa expresión, y a la vez dura y categórica, nos obliga a pensar en renovar las estrategias de escritura en la universidad con el fin de que el objetivo primario sea la visibilidad de quien escribe, y no la visibilidad de los autores que componen el marco teórico.

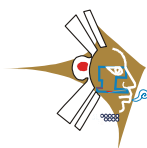
Renovar las estrategias implica, repreguntarnos acerca de los objetivos por los cuáles solicitamos trabajos escritos a los alumnos. Por lo general nos interesa que los procesos de escritura de los alumnos reflejen la problematización de lo leído, y eso está muy bien. Pero a este ideal parece faltarle algo que tal vez los alumnos demandan: que lo que se escriba tenga que ver con lo que uno piensa. La pregunta es simple pero el proceso es complejo ¿Y vos, vos qué pensás de eso? ¿Vos qué querés decir? ¿Qué te preocupa o qué te irrita de eso que ya sabés que se dice? Si el texto es un testimonio, una producción que habla de la identidad de quién escribe necesariamente la voz predominante debe ser la de autor; y estas preguntas de carácter introspectivo son fundamentales.

La problemática sobre la escritura en la Universidad suele abordarse desde las dificultades que los alumnos universitarios tienen al escribir, comentario que también circula entre las preocupaciones de los docentes universitarios. También se suele discutir el binomio de culpabilidad: escuela-universidad; si es la escuela la encargada de resolver esta falencia o si es la universidad. Como plantea el estudio anteriormente citado de Lidia Cardinale, no conduce a buen puerto quedarse en la cultura de las culpas y las quejas sino más bien reflexionar y problematizar la cuestión.

De cualquier manera parece haber algo que no aparece nunca en la escena de las preocupaciones de este tipo, que va más allá de si los estudiantes saben o no saben escribir, sino: ¿Dónde está la voz de los estudiantes en lo que escriben? Las producciones escritas que solicita la universidad ¿tienen como objeto que allí se vislumbre la reflexión y el pensamiento original de los alumnos o solo se pretende que el alumno demuestre que ha leído?

Las escrituras invisibles, que magníficamente ha definido aquel alumno universitario, bien pueden entenderse como las culturas de escrituras silenciadas, lo que

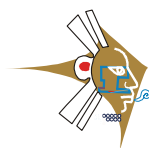
⁵ Helena Calsamiglia Blancafort, Amparo Tusón Valls, op.cit. P.61



Paulo Freire llama la masa “muda”, impedidas de ser y transformar. Ciertamente estas expresiones y otras similares propias de la pedagogía Freireana, refieren a las clases oprimidas y la posibilidad de su transformación a partir del acceso a la alfabetización. Pero bien vale la expresión porque el sentido es similar. Si en el escribir no está la voz de quien escribe, sino está impresa la identidad de quién relata no estamos hablando de sujetos creadores y transformadores.

Referencias bibliográficas

- Calsamiglia Blancafort, Helena; Tusón Valls Amparo Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, 1999. Ariel Lingüística ediciones.
- Cardinale, Lidia. “La lectura y la escritura en la Universidad. Aportes desde la reflexión de la pedagogía crítica” Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año VI I I. Nº 3 , 2 0 0 6 /2 0 0 7
- Freire, Paulo. “Acción Cultural para la Libertad” Buenos Aires, 1975. Terra Nueva editores.
- Freire, Paulo. “La educación como práctica de la libertad” Buenos Aires, 2009. Siglo XXI editores.
- Furet, François y Ozouf, Jacques, Lire et écrire. L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. París 1977. Éditions de Minuit





Escritura y Diario Escolar en Educación Superior

[REGRESAR](#)

*Marco Esteban Mendoza Rodríguez**

Resumen

En la presente ponencia se aborda una experiencia sobre el empleo del Diario Escolar como un instrumento didáctico para impulsar la expresión escrita en aulas de educación superior. La experiencia se realiza con estudiantes, que a su vez son profesores de educación básica, y que cursan la Licenciatura en Educación, plan 94. Durante 19 años se ha implementado el uso del Diario Escolar, el cual deriva de una propuesta de la Pedagogía Freinet. El Diario Escolar es un cuaderno donde se relatan las vivencias, comentarios y contenidos de cada sesión de trabajo. El Diario Escolar es escrito por los estudiantes y el maestro de manera voluntaria y se va rotando. En cada sesión se lee lo que se escribió y se hacen comentarios. Se ha evitado que el Diario Escolar se convierta en motivo de evaluación, es más un compañero que con el paso de los años se ha constituido en el testimonio y memoria de una propuesta didáctica.

Palabras clave: Diario Escolar, escritura y Pedagogía Freinet.

El primer año

Era el año de 1992 cuando tuve la oportunidad de trabajar como académico de la Unidad 153 Ecatepec de la Universidad Pedagógica Nacional. Tenía 24 años y una experiencia de 5 años como profesor de educación primaria y militante en el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna¹. Esta experiencia y militancia pedagógica me permitió aventurarme para diseñar una propuesta de trabajo más allá de los programas de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, plan 85 (LEPEP 85).

* mendozamer@yahoo.com.mx

La primera materia que tuve que impartir se llamaba Medios para la Enseñanza y estaba dirigida a profesores de primaria que cursaban la licenciatura en la UPN. La propia materia me dio pauta para implementar alguna de las Técnicas Freinet que había implementado durante mi trabajo como profesor de primaria, así que decidí introducir el uso del Diario Escolar en nuestras sesiones sabatinas.

Este primer curso se dividía en alrededor de 16 sesiones de trabajo que se abordaban de manera sabatina. Se contaba con un programa y con una antología. En aquel entonces la dinámica de trabajo más común en los cursos de la LEPEP 85 era la lectura de uno o dos materiales de la antología, la entrega de un reporte del material leído y la exposición del académico. Tal formato me parecía un tanto tradicional, así que inicié con el Uso del Diario Escolar, propuse algunas lecturas alternas a la antología entre ellas la lectura de un libro opcional entre cinco que presenté y organicé una salida a una escuela que trabajara con Técnicas Freinet.

Al entrar al grupo me sentía nervioso. Todos los compañeros me miraron y algunos pensaron que era un nuevo estudiante. Sólo dos de ellos tenían menos años que yo. Me presenté, hice un esbozo del curso y leí el Diario.

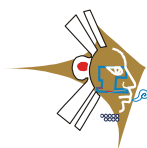
San Cristóbal Ecatepec
12 de septiembre de 1992

*“Hay instrumentos que condicionan un trabajo. Sin ellos, nada.
Y ése de la imprenta -¿no lo veis?- es de un incentivo superior al juego;
es el incentivo del trabajo. ¡Qué gran descubrimiento para mi escuela...!”*

Con esta cita de Patricio Redondo abriría el Curso de medios para la Enseñanza. La imprenta a la que se refiere es la ideada por un maestro francés: Celestín Freinet. Es un medio para la enseñanza.

Hoy iniciamos un nuevo curso. Para ustedes es el reencuentro, la inquietud por lo nuevo, el platicar de sus vacaciones, de sus nuevos grupos en la escuela,

¹ El Movimiento mexicano para la Escuela Moderna es un colectivo de maestros de educación básica que practica la Pedagogía Freinet en escuelas públicas en D.F., Estado de México y Oaxaca. A través del uso de las Técnicas Freinet se propicia la libre expresión, la educación por el trabajo, la educación cooperativa y el tanteo experimental como pilares de la formación de los niños. Entre las Técnicas más conocidas de esta propuesta está el Texto Libre, las Conferencias, La Correspondencia, el Cálculo Vivo, la Asamblea Escolar, la Imprenta, los Ficheros Autocorrectivos, los Rincones de Trabajo, el Estudio de Medio y el DIARIO ESCOLAR.



de los cursos de “modernización”; es seguir en grupo para recordar, crear y recrear. Para mí representa una novedad, ya que representa mi primera incursión en un ámbito formal y el primer acercamiento a un grupo constituido hace un año.

Los referentes que me han dado del grupo son positivos, por lo tanto he procurado elaborar una propuesta de trabajo que tome en cuenta: el interés por construir-reconstruir colectivamente, la actitud crítica y la experiencia personal –grupal de los medios para la enseñanza.

Lo anterior provoca la modificación del programa oficial. Por un lado las lecturas resultan reiterativas y sesgadas; propondría una reducción de ellas dejando aquellas que resulten provechosas y la ampliación de dos lecturas (Fourcade y Lodi); otra propuesta sería romper con la tónica del libro único a partir de la lectura opcional de un texto que haga referencia a experiencias educativas en la historia de la educación de México (Ramón Costa Jou, Patricio Redondo, José de Tapia, Consuelo Bonfil y Mauricio Marquez); y por último, vivenciar los medios con algunas técnicas educativas que podríamos llevar a cabo.

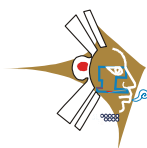
De la dinámica de trabajo se procurará vincularla a su experiencia docente con los medios para la enseñanza. Compartir, experimentar y adecuar serían acciones presentes en el trabajo.

Pensando que al iniciar una actividad uno plantea propósitos, haría lo mismo: “Generar colectivamente un espacio de reflexión y práctica educativa a partir del diálogo-trabajo”.

“Educar para ser libres”

Hoy, a 19 años de distancia, considero que el uso del Diario en mis grupos de la licenciatura me permite hacer un recorrido de mi práctica como docente universitario y me permite analizar la importancia de que el espacio de la academia se construya con los propios estudiantes. Lo anterior permite valorar la importancia de la didáctica como un medio para potenciar nuestros objetivos: de aquella época a la actualidad me interesa que los estudiantes maestros universitarios:

- Cuenten con un espacio de expresión libre de sus ideas y vivencias tanto de manera oral como escrita



- Reflexionen con los textos revisados y los vinculen a sus propias experiencias
- Tengan acceso a otras experiencias educativas de otros lugares más allá del grupo
- Convivan en un ambiente favorable para el aprendizaje, un ambiente basado en el respeto, la tolerancia, la cooperación y el trabajo.
- Ejercitan de manera vivencial las diferentes propuestas que se presenten en un curso, de ahí la invitación se concreta con el uso del Diario Escolar.

De ese curso de 1992, algunos testimonios:

Mi primera impresión al ver al profr. Marco Esteban estuvo llena de prejuicios, primera porque es muy joven y al comparar con algunos asesores de mayor edad que no pudieron conducir las clases, me hizo pensar que este jovencito menos iba a poder, pero a medida que fue hablando mi forma de pensar para con él cambio en forma radical, veo que es un joven muy preparado y creo en estos momentos que me deje llevar por mis prejuicios. Olvide que de los niños he aprendido y olvide algo maravilloso, que de mis propios compañeros he aprendido mucho.

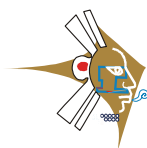
Profra. Agueda Ruth de Paz Lara
19 de septiembre de 1992

Al estar analizando los conceptos planteados en clase he podido comprobar cómo siendo profesores en servicio tenemos todavía mucho que aprender, pues continuamente hacemos uso de dichos conceptos pero no los sabemos definir de todo, existen confusiones (...), que me pone a pensar en la gran necesidad de investigar.

Al reflexionar sobre las características de la educación Bancaria y la educación como práctica de la libertad ha surgido en mí una duda ¿Cuál es el tipo de educación que estamos transmitiendo? ¿Estamos formando, transformando o reproduciendo un modelo?

Sofía Hernández Cabrera
25 de septiembre de 1992

Cada vez notamos la gran utilidad que nos proporcionan las lecturas; nos hacen entender que necesitamos definir claramente los conceptos que utilizamos y esto



sólo lo lograremos con el trabajo individual en la confrontación con los libros, con los compañeros y orientados por un asesor; a este respecto cabe hacer notar que algunos integrantes del grupo todavía no se han animado a externar sus ideas que nos podrían ser de gran utilidad en las discusiones temáticas (...)

Pánfilo Martínez Elizalde

3 de octubre de 1992

La verdad no sé cómo empezar, pues me cuesta mucho pero muchísimo escribir (...)

Aquí venimos no sólo a conocer lo que un Curriculum oculto o Explícito nos dicen, sino analizar sus estructuras y tomar una actitud como maestro en relación con el grupo al que nos enfrentamos y todo gracias a la ayuda que nos brindan Los Medios para la Enseñanza.

Esperanza Roséndez Ávila

24 de octubre de 1992

En esta ocasión, comentaré lo ocurrido durante las actividades que se realizaron en una visita a dos escuelas que manejan técnicas Freinet.

(...) tuvimos la oportunidad de hablar con Chela, quién contestó amablemente todas la preguntas que surgieron sobre las técnicas Freinet con las que trabajan en la escuela.

A cada respuesta que daba, pude comprobar que es una maestra por vocación y consciente de la realidad educativa en México. ¡Ojala hubiera muchos maestros (as) tan nobles y capaces como ella!

Salimos (...) a las 12:20 y nos dirigimos a la (otra) escuela. En ésta, sólo encontramos 5 grupos dispuestos (...). Lo que pude ver fue que a diferencia de la escuela del T.M. el trabajo de los maestros es doble y los resultados obtenidos son menos notables.

Sin embargo, (...) todos quedamos maravillados del trabajo realizado para la configuración del museo escolar.

11 de noviembre de 1992



Esta primera experiencia con el uso del Diario Escolar fue gratificante y me permitió recuperarlo para los siguientes cursos. Iré presentando algunos testimonios escritos por los estudiantes en los cursos que he impartido desde 1993 hasta el 2011 en las materias de “Medios para la enseñanza” de la LEPEP 85 y “El aprendizaje de la lengua en la escuela primaria”, “Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua”, “Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar”, “Expresión literaria en preescolar” y “Expresión y creatividad en el preescolar” de la Licenciatura en Educación plan 96; los testimonios los agruparé a partir de algunos elementos de análisis de los propios Diarios.

Del temor al terror del escribir

Cuando se escribe en el Diario es común entrar con una frase dónde se habla de lo poco común que representa escribir un texto de este tipo:

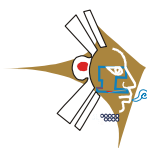
¡Hola! Compañeros. Somos dos compañeras un poco tímidas que al fin decidimos escribir en este maravilloso Diario, lo cual nos parece un sueño, por ello escribimos lo siguiente:

*Ningún soñador
Es demasiado pequeño
Ningún sueño
Es demasiado grande*

Laura Montiel Segovia y Fidelina Monroy Guzmán
Ecatepec
30 de julio de 1994

Finalmente te tengo, sabía que este momento llegaría, pero trataba de que fuera yo la última, puesto que para redactar no soy muy buena y esto de leerlo en voz alta me intimida.

Irene Correa R.
Ojo de Agua, Edo. de Méx.
16 de noviembre de 1996.



Sabes Diario, yo no estoy acostumbrada hacer este tipo de escritos y siento realmente que me cuesta mucho comunicarte mis ideas de esta manera, pero en fin.

Rosa Isela T. Martínez
Ecatepec
5 de octubre de 1999

Querido Diario:

No sé cómo empezar, pues en realidad me siento muy nervioso, quizás porque me das la oportunidad de escribir lo que sucedió en la sesión pasada, de la clase del profesor (...), o de que en realidad no sé escribir y que me vaya yo a equivocar.

Sandra Islas R.
Zumpango, Edo. de Méx.
9 de junio del 2000

Amigo Diario:

Voy a empezar a escribir en ti haciéndote una confesión, si algo me cuesta trabajo es redactar. Pero como dicen, la única manera de poder hacerlo es a través de la práctica, así que si me redacción no es muy buena, dímelo en secreto y a solas y no le vayas a contar a nadie.

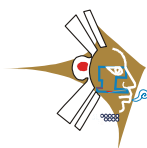
Adhevi Vázquez M.
6 y 13 de octubre del 2000

Hola Diario:

Primeramente quiero decirte que me daba mucho miedo el poder escribirte algunas líneas, ya que no soy muy bueno escribiendo, pero me llegó el momento de hacerlo y quiero comentarte lo acontecido en la clase pasada.

José Gantes García
23 de mayo de 2003

Querido Diario:



(...)Nadie te quería llevar porque tienen miedo de relatar lo que pasó en la clase y mucho más porque las dos compañeras que te han tenido lo han hecho muy bien.

Pero yo espero hacerlo de igual forma y de relatar lo más exacto posible lo acontecido.

Beatriz Janet Morán González

5-septiembre-2009

Hola querido Diario!!! Bueno, antes que nada déjame que te platico que no soy buena escritora, pero trataré de plasmar lo que se realizó el día de hoy en la clase de “Expresión literaria en el preescolar”.

Alejandra Rodríguez

Los Reyes la Paz, Estado de México

2 de octubre de 2010

Temor, miedo, nervios representa el escribir. Además la autopercepción de que no son escritoras y por ello la dificultad. Sin embargo aquí mismo se vislumbra que es posible hacerlo y es parte de un aprendizaje.

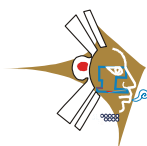
Jugando con las propias palabras de una sesión de trabajo, es relevante el testimonio de un compañero sobre el escribir como sinónimo de terror.

Terror

Para terminar les explicaré porque titulé este texto con la palabra Terror. Fue porque eso sentí cuando me eligieron a mí. Terror de expresarme escribiendo –y es que no me enseñaron eso en la primaria- y terror a la crítica porque dirán “esa maestra no sabe escribir” o “como puede ser maestra con esa redacción”.

Elena Edith Avendaño Méndez

14 de marzo del 98



Del aprendizaje al placer de escribir

Las palabras de la profesora Reyna sintetiza el reto que representa el escribir para los maestros:

Por fin me decidí a escribir en este hermoso Diario de clase ya que reflexioné a partir de las palabras de mi pequeña Areli -¿Por qué no participas si tú me dices que participe en mis clases mamá?
Es por eso que decidí tomar el Diario.

Reyna
8 de junio del 2000

- Hay un reconocimiento a que deben escribir como parte de un proceso profesional y personal. Y de que ello impactará en su propia práctica.
- La escritura se convierte en un placer en cuanto identifican que ésta tiene un sentido y significado para ellos.

Me dio mucho gusto escribir en este diario que al igual que algunos compañeros me costó trabajo, pero lo importante es que hemos puesto nuestro mayor entusiasmo para narrar un poco lo que cada sábado vivimos en nuestra sesión (...)

Maribel Quintana L.
Acolman
18 de enero de 1997

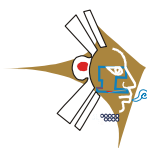
(...) hoy fue un día muy especial.

¿Sabes por qué?

Porque te tengo aquí entre mis manos y podré hacer lo que sábado tras sábado he deseado:

¡Escribir sobre ti y poderte contar todo aquello que sucedió en clases para que se quede plasmado sobre tus hojas, que al sentirlas no me provocan otra cosa que seguir escribiendo!

Bárbara Juárez C.
Ecatepec
18 de junio de 1997



Hoy fue un día especial, especial porque por primera vez tengo la oportunidad de escribir en una Diario Escolar donde quedarán plasmadas palabras de seres humanos que piensan, ríen y sobretodo viven, la más grande virtud de nosotros.

Sandra Govea

12 de septiembre del 2000

Amigo Diario:

(...) como no queriendo, di un vistazo a las vivencias que mis compañeros habían depositado en tus páginas y ¡Qué bárbaros! No cabe duda que en cada uno de nosotros dormita un buen poeta o literato ¡Escriben bien, eh!

Gilberto Gómez J.

Ojo de Agua, Tecamac, Edo. Mex.

25 de marzo del 2000

Escribir en un Diario escolar, se me hace fantástico, porque es la primera vez que lo hago, expresar algunas palabras que van a quedar como testimonio de la comunicación entre seres humanos.

Aída Ramírez Juárez

Ecatepec, Edo. de México

23 de enero del 2001

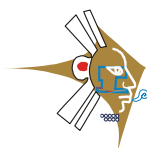
Hola Querido Diario:

Sabes: creo que cada uno de nosotros es por naturaleza escritor; lo que pasa es que no es tan fácil animarse a poner en un papel lo que realmente se piensa y se vive, la verdad es que nos da pena y temor exponernos a la crítica.

Martha Gabriela Estrada Morán

17 de octubre del 2009

El Diario es reconocido como la memoria del grupo, un material que vislumbran puede trascender por los años. Sé reconoce que es posible ser escritor ya que todos contamos con cualidades humanas para ello.



Sobre un ambiente de aprendizaje

Generar las condiciones para que la escritura y la lectura se conviertan en actividades gratas, va ligada a la necesidad de cambiar la actitud de un profesional rígido y sin interés en la formación de sus estudiantes por uno con una actitud abierta, dialogante y que incluya la propuesta de los estudiantes.

Me parece muy interesante el método que utiliza el profesor para desarrollar las clases y es que se ha encargado de nosotros los alumnos podamos trabajar de manera libre, ya que no nos exige reportes de lectura, participaciones constantes y mucho menos nos aplica un examen para saber si realmente leímos o no; nosotros aprovechamos muy bien este modelo liberador.

Francisca Ortiz Bautista
San Lucas Xolox, Tecamac, Edo. de México
12 de abril del 2000

El profesor (...) se despidió dando fichas para escribir datos personales y de preferencia con una fotografía de cualquier tamaño.
Y se fue dibujando una sonrisa.

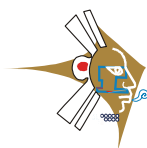
Laura Hernández Gutiérrez
Ecatepec, Edo. de México
18 de septiembre de 1993

Todos escuchamos muy atentos el cuento (...) contado por el maestro, hizo un ambiente en el salón de alegría; porque creo que de alguna forma nos identificamos con los personajes del cuento.

Agustín Negrete
24 de abril de 1997

Tal vez es porque Marco nos creó un ambiente sencillo, no hay falsas pretensiones, ni excéntricas sofisticaciones, simplemente se trata de aplicarse a la tarea y sucede lo insólito, de repente, sostengo en la mano un libro de León Felipe, reconozco algún poema y me interesan otros que desconocía(...)

Miguel Ángel Espinoza Monzón



3 de junio de 1999

El placer de enseñar contagia a los estudiantes a pensar en su propia práctica.

**Innovar la práctica docente
desde nuestra aula universitaria**

Porque uno de los objetivos de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional es contribuir en el cambio de las prácticas educativas tradicionales. Sin embargo este objetivo que parece simple resulta uno de los mayores retos para los académicos de la universidad. ¿Cómo cambiar la práctica docente de estudiantes-maestros cuando los estilos de enseñanza se centra en aquello que se critica?

Por ello el grupo se convierte en un espacio de experimentación pedagógica. Es necesario vivenciar en el propio grupo la implementación de diferentes propuestas, entre ellas el Diario.

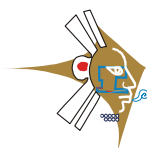
Sin embargo el Diario no es la única modalidad. Aquí presentaremos testimonios de otras propuestas.

(...) el encontrar por medio de la correspondencia con compañeros estudiantes de otros estados es el conocer diferentes puntos de vista con un contexto diferente al de nosotros, al entregar ud. La correspondencia que llegaba de Oaxaca después de varios meses que la habíamos mandado, causó expectación, asombro, curiosidad (...)

Genoveva Enríquez Ávila (qepd.)
15 de enero de 1993

Hizo la narración de un cuento, la cual fue protagonizada por compañeros del grupo. Sí como maestros pasamos momentos agradables, imagínese si decidiésemos trasladar esta experiencia a nuestros alumnos. ¡Haríamos más grata nuestra labor!

Guadalupe Espinosa R.
Ecatepec, Edo. de Mex.
27 de julio de 1994.



Primero nos deleitó con una canción de cuna. Luego Ujú a Julio Cortázar, canción de gran construcción. Posteriormente leyó el “carrito esdrújulo”, canción de gran sensación, que por cierto yo lo emulo en esta mi redacción, le título “Diario agudo”, agudo por su acentuación.

Marina Jaimes Muñoz
28 de noviembre de 1996

Esta revista lector nace como evaluación de cómo enseñar la lengua con varias alternativas en las aulas de la escuela, y que en quinto semestre de la LEP 94, como materia optativa, cursamos en esta escuela, que es la unidad UPN, que forja nuestra carrera.

*La virtud de expresarlo todo.
Es alegre, tiene vena,
sus páginas te lo muestran,
su calidad lo refrenda.
Mis compañeros y yo
te pedimos lo analices
cuando sus páginas leas.*

José Concha Ávila (qepd.)
6 de febrero de 1997

Correspondencias, lectura de cuentos y poesía, creación literaria, elaboración de revistas, visitas a escuelas, además de la revisión de textos alternos a las antologías de educadores mexicanos y españoles. Los cursos intentaban siempre ser dinámicos.

A manera de conclusión

Para ir concluyendo, mencionar que tendremos la oportunidad de presentar los propios cuadernos, los Diarios desde 1992 hasta la fecha a fin de que puedan palpar y vivenciar lo que representa un Diario Escolar.

Nuestra pretensión no es que los maestros trabajen con estas técnicas, en especial el Diario Escolar, sino que cada uno vaya construyendo su propia práctica de acuerdo con las necesidades y convicciones tiene sobre la escuela.



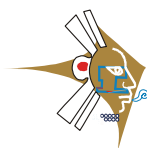
Me gustaría redondear el relato de la experiencia con el Diario, transcribiendo una presentación que realicé el 21 de septiembre de 1999:

(...) Pero lo que planteamos sólo es posible con la participación de todos, por eso es necesario llegar a una serie de acuerdos mínimos necesarios para intentar una propuesta diferente; propondría las siguientes:

- 1) El diálogo constante. El intercambio de nuestras ideas como pauta de la comunicación grupal y, por ende, de la generación de conocimientos.
- 2) El respeto irrestricto a la palabra del otro, a la escucha. El intercambio integra la crítica constructiva y no descalificar al otro.
- 3) La auto-responsabilidad sobre los trabajos que se planteen realizar. Confiemos en que cada uno de nosotros es responsable de su propio aprendizaje.
- 4) La responsabilidad del docente es conducir, proponer, comentar y trabajar a la par que los integrantes del grupo.
- 5) Buscamos alternativas. Las alternativas son factibles cuando reemplazan modelos, estereotipos. Estamos, como dice Freinet, en pleno tanteo experimental.
- 6) Es importante incorporar las ideas de todos.

Esperamos que las expectativas realmente se puedan concretizar, para ello los invito a integrarse y construir este espacio. El Diario, nuestro querido Diario, es la primera propuesta.

Marco Esteban Mendoza Rodríguez





De la utopía de enseñar una segunda lengua (L2) cuando apenas se “mastica” la primera (L1)

[REGRESAR](#)

*Rosa Ma. Quesada Mejía**

Resumen

Este trabajo surgió de la lectura de un artículo de la Dra. Julieta Jiménez llamado “Proliferación de instituciones particulares de educación superior (IPES) en Aguascalientes”, en donde ella comenta: “Durante el gobierno de Salinas de Gortari se presentaron dos fenómenos convergentes: una presión inusitada de la demanda de educación superior por parte de un creciente número de egresados de educación media, y una incapacidad gubernamental para abrir universidades e institutos públicos que atendieran dicha demanda” (Jiménez, 2009: 5-7). Me sentí con la obligación de compartir lo que he vivido como docente en una de estas instituciones creadas a partir de esta situación. El texto se divide en dos grandes partes. En la primera describo en un estilo personal las dificultades que he enfrentado como maestra de inglés al tratar de seguir el programa que la institución plantea con alumnos presentan características a las que ese mismo programa no es sensible; y en la segunda reflexiono sobre mi propia experiencia docente, en particular sobre los cambios que realicé de acuerdo a mi propia visión sobre los alumnos y en mi práctica docente con el fin de atender la necesidades de los alumnos.

Palabras clave: calidad educativa, logro académico, innovación.

Abstract

This text was inspired by the reading of an article written by Dr. Julieta Jiménez called “ Proliferation of private institutions of Superior Education”, where she comments: “During Salina’s government two convergent phenomena took place: a sudden pressure of superior education demand from a growing graduates in middle education, and an impossibility of the government to cover it.² I felt with the obligation to share my own experience inside one of the emergent schools that were created as a consequence of this

* rosi2342@yahoo.com.mx

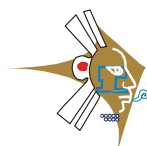
situation. The text is divided into two big parts. In the first one, I describe in a personal style the difficulties that I have had to face as an English teacher trying to follow the institute's program with students that present special characteristics that are not taken into account by that same program that they have to follow. In the second part, I talk about my own teaching experience, particularly about the adjustments I made according to my own vision about the students and the teaching practices in order to fill the students' needs.

Key words: quality, academic achievement, innovation.

Introducción

Esta es la experiencia que he vivido en una escuela de bajo nivel académico que tiene como fin principal ganar dinero. Se fundamenta más en las tendencias del mercado que en un estudio pedagógico de las necesidades de sus alumnos. Los resultados que importan son los financieros. Los educativos podrían de hecho salir sobrando. ¿Para qué esforzarse?, me decía yo al principio de mi práctica docente, ¿sí a mí es la única que le importa el proceso de enseñanza-aprendizaje? Las condiciones no me motivaban: horarios extremos, salarios de risa, y encima de eso, alumnos deprimidos y poco proactivos. Empecé a dar mis clases como si todo fuera a las mil maravillas, sin detenerme nunca, siguiendo el cronograma, y utilizando el escudo que me daba el programa. Los alumnos no reprobaban porque tomaba en cuenta la asistencia, los libros contestados y los exámenes ligeramente modificados de los ejercicios vistos en clase. No reprobaban, pero tampoco aprendían nada. Pero algo en mis alumnos me hizo cambiar, y apostar por ellos. Aquí describo cómo innové mi práctica bajo estas condiciones tan poco favorecedoras y cuáles fueron sus resultados.

Este trabajo surgió de la lectura de un artículo de la Dra. Julieta Jiménez llamado “Proliferación de instituciones particulares de educación superior (IPES) en Aguascalientes”, en donde ella comenta lo siguiente: “Durante el gobierno de Salinas de Gortari se presentaron dos fenómenos convergentes: una presión inusitada de la demanda de educación superior por parte de un creciente número de egresados de educación media, y una incapacidad gubernamental para abrir universidades e institutos públicos que atendieran dicha demanda... De esta manera se ha establecido una multiplicidad de pequeñas IPES que pretenden proporcionar una vía de acceso a la educación superior a grupos sociales medios y bajos” (Jiménez, 2009: 5-7). Me sentí con la obligación de compartir lo que he vivido como docente en una de estas instituciones. El texto se divide en dos grandes partes. En la primera describo en un estilo personal las dificultades que he enfrentado como maestra de inglés al tratar de seguir el programa que la institución plantea



con alumnos presentan características a las que ese programa no es sensible; y en la segunda reflexiono sobre mi propia experiencia docente, en particular sobre los cambios que realicé en mi propia visión sobre los alumnos y en mi práctica docente con el fin de atender la necesidades de los alumnos.

La escuela a ras de suelo

He sido maestra de inglés por cinco años en una escuela de nivel superior a la que dudaría en llamar universidad. Se ubica en la Ciudad de México y éstas son sus características generales:

1. Forma parte de una mega-empresa (sí, yo la considero empresa, y creo que sus dueños también), que ofrece servicios educativos desde maternal hasta maestrías. Las reglas más estrictas en esta institución son las que tienen que ver con los pagos. Los maestros tenemos total libertad de cátedra, nadie nos evalúa, y no creo que sea por filosofía, sino porque nadie sabe cómo hacerlo. Lo único que se nos revisa son nuestras asistencias, para no pagar ninguna clase no impartida, y lo que sí se nos explica desde el primer día es que el alumno que no presente su ficha de pago no tiene derecho a examen ni a calificación. Reconozco que nunca se han retrasado con mis pagos ni me han descontado nada injustamente.

2. En cuanto a la certificación de los programas, piden asesoría externa para cumplir con los requisitos básicos que pide la SEP en el papel. La última vez que yo trabajé en ello fue para corregir los programas de la carrera de Psicología, pues les urgía. Sus alumnos más avanzados estaban en el último semestre y la escuela todavía no obtenía el RVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios). Lo que hicieron, pues, fue agregar otro semestre para dar tiempo a que el trámite se llevara a cabo. Así, la carrera quedó de 10 semestres en vez de 9, como les habían prometido a los alumnos.

3. En general, su clientela son estudiantes de bajos recursos pero con padres preocupados porque sus hijos se capaciten. No son de los mejores alumnos. En realidad la mayoría han sido rechazados en las escuelas públicas, y por eso han decidido invertir *un poquito* en sus estudios. Sus familias tienen un bajo capital cultural y económico, y con grandes esfuerzos logran pagar las colegiaturas, casi siempre con pagos retrasados. La mayoría trabaja y estudia al mismo tiempo. Todos usan transporte público y han dejado lujos tales como clases de danza, competencias deportivas o elegantes maquillajes, por terminar una carrera y tener acceso a otros espacios laborales. Existen también algunas

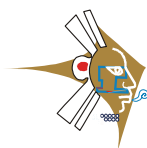


madres solteras, y son pocos los muchachos que van a “vacilar”, pues para ellos, más que para otros, el tiempo es dinero. Sin embargo, los viernes en la tarde es muy difícil encontrar salones con asistencia completa. Es muy común encontrarse a sus alumnos jugando y tomando cerveza en el billar de la esquina. ¿Quién los culpa? Si a uno le da flojera estar trabajando a las ocho de la noche en viernes, ¿por qué no a los muchachos de veinte años?

4. Los maestros no tienen la capacitación didáctica necesaria indispensable, como sucede en la mayoría de las instituciones de nivel superior. Casi todos lo tenemos como nuestro segundo o tercer trabajo, ocupando nuestros espacios libres, para completar el gasto. Sin embargo, he de decir que me ha sorprendido el compromiso de varios maestros, pues trabajan con sus alumnos tiempo adicional, dan asesorías gratuitas y se preocupan por conocerlos en horarios extraescolares. Los directivos y maestros de tiempo completo son administradores o contadores, no especialistas en educación, en ninguna de sus ramas. Los trabajadores administrativos, como secretarías o recepcionistas son los mismos alumnos que trabajan para pagar su servicio social. Es decir, tampoco son especialistas.

5. Las instalaciones cumplen con los requisitos de seguridad y salubridad. Sin embargo, no son nada acogedoras. La escuela no cuenta con áreas verdes y sus instalaciones están distribuidas en tres planteles a lo largo de la colonia. En el plantel donde yo laboro se cuenta con 4 grabadoras, de las cuales sirve una, y es muy difícil tener la suerte de que no esté prestada cuando uno la pide. Tienen un reproductor de DVDs en un salón y otro en la biblioteca (que por cierto nada más tiene mesas para estudiar y no libros), pero los controles están en la oficina y a veces no hay nadie que te los pueda prestar. El centro de cómputo se utiliza con clave, y de las 25 computadoras sólo servían 3 la última vez que las intenté ocupar. Acaban de cambiar los pizarrones verdes para gris por pintarrones blancos. Sólo que ahora no hay marcadores y los maestros tenemos que llevarlos, si queremos.

6. La escuela tiene un convenio con la Universidad de Harvard para utilizar sus estudios de caso en diferentes materias. No se dice de qué año son estos casos pero sí existe una extensa publicidad montada en todos los pasillos que muestras este acuerdo entre ambas “universidades”, y también subrayan que ésta es una de las diez mejores universidades en el Distrito Federal, aunque en las evaluaciones que he revisado no es mencionada ni una vez.



La experiencia de los alumnos

Sobre la escuela, los alumnos me han comentado muchas veces que entraron con gran ilusión, que se les muestra un panorama excelente, en donde hay bolsa de trabajo al terminar los estudios, facilidades de horario y pocas tareas fuera del aula.

Posteriormente las colegiaturas los abruman, las posibilidades para relacionarse con empresas importantes no son tan grandes, pero sí es verdad que tienen facilidad de horario, lo que les permite seguir en la lucha. Con el tiempo, sus expectativas bajan, o digamos que se adecúan a la realidad, y para cuando ya están un poco decepcionados, les faltan sólo uno o dos semestres, así que deciden acabar.

Pese a todo, los alumnos del último semestre, a los que les he dado clases, terminan haciendo un balance final positivo, y aunque por lo general reconocen que la escuela no fue todo lo que les prometieron, sí les resultó un espacio en el que aprendieron cosas a las que nunca creyeron tener acceso, como conceptos y teorías de las que no tenían idea antes de entrar. Algunos incluso me han comentado sorprendidos que se sienten “unos antes de entrar y otros al salir”, y que hasta se sorprenden de las conversaciones que pueden llegar a tener con sus compañeros o sus novios, pues manejan vocabulario y conceptos “demasiado elevados”.

Mi experiencia

Antes de trabajar en esta institución, como maestra de inglés siempre había trabajado en escuelas con situaciones muy distintas: alumnos con un bagaje cultural mucho más amplio, aparatos que funcionan, recursos que están al alcance de la mano y espacios para practicar la lengua más allá de las canciones que se escuchan en la radio. Por tanto, a pesar de tener más de diez años de experiencia en todos los niveles educativos, mi frustración no se dejó esperar.

Me di cuenta, por ejemplo, que era inútil dejar tareas porque nadie tiene tiempo para hacerlas, ya que los alumnos tienen que trabajar. Que no podía pedirles que fueran al cine o siquiera revisar material de internet porque no todos tienen acceso a ello. Tampoco podía enseñar utilizando las TIC, porque seguramente mi clase se cancelaría. Y más allá de eso, las referencias que yo hacía con soltura en otras escuelas aquí no servían: los muchachos no conocen mucho de geografía, gastronomía, biología... bueno, ni de español.



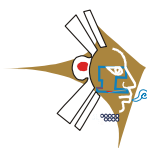
Otro obstáculo a vencer era que en esta escuela no hay cabida para educación personalizada. Nadie puede adelantarse o atrasarse según lo establecido en los programas. Y el programa de inglés promete un dominio del 85% de esta lengua en cualquier carrera, excepto en turismo, que busca un 100%. De tal forma que aquellos que van avanzados- algunos han vivido en Estados Unidos por ejemplo- se aburren como ostras y no mejoran todo lo que podrían, y los que van más lentamente nunca logran dar el ancho, y siempre juegan a que entienden, a que sí pueden, pero viven como rémoras de lo poco que sus compañeros les comparten.

Ahora bien, como buena empresa, se busca ganar dinero de todas partes, así que aquí fabrican sus propios materiales didácticos. Es decir que tienen una editorial que les publica sus libros de texto. Los de inglés, que son los que yo utilizo, datan de los años setentas, y no han sido revisados siquiera. Tienen audios que todavía fueron grabados en casetes. La metodología corresponde a esas épocas, así como los ejemplos y situaciones presentadas. Están diseñados de manera que se trabaje un libro por semestre, haciendo un total de nueve. Los tiempos de clase varían entre una, dos o tres clases semanales dependiendo de su carga de trabajo. En estos nueve semestres se pretende pasar de un 0 al 85% de dominio mencionado anteriormente.

Sin embargo, cuando uno como docente revisa los materiales, lo primero que observa es que el temario es altamente pretencioso, lleno de ejercicios repetitivos y estructuralistas. No existe ninguna actividad creativa o comunicativa, ni de escritura ni de conversación. El método se basa centralmente en la memorización de vocabulario y en la copia mecánica de estructuras gramaticales. Para trabajar la parte oral del lenguaje se recomienda repetir las conversaciones grabadas en los casetes hasta que se aprendan de memoria.

La triste ilusión de alcanzar el objetivo

Y si en teoría el objetivo se ve inalcanzable, en la práctica éste ya ni se ve. Resulta que al dar la clase de inglés, uno se da cuenta que los alumnos no tienen conocimientos previos sobre la estructura de una lengua. ¿De dónde, entonces, retomar, empezar, tomar impulso? Resulta que los estudiantes no tienen idea de cuál es la función de un verbo, y ni soñar en que sepan que existen distintos tiempos, modos o personas gramaticales. No conocen la estructura de una oración ni le encuentran sentido cuando uno se las presenta. Así que uno tiene que hacer este tipo de diálogos en la clase:



MAESTRA: *Table (mesa) is a noun. Noun is “sustantivo”*

ALUMNO: ¿Qué es sustantivo?”

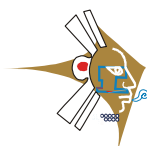
MAESTRA: Pues es una palabra que nombra una cosa, animal o persona

Y así se empieza desde la primera clase: retrasándose, o bien siguiendo el cronograma establecido desde la oficina pero haciendo como si no viera uno las lagunas en las cabezas de los alumnos. En cualquiera de los dos casos, para cuando se empieza el cuarto semestre, la lucha está perdida pues, como diría Vigotsky, la zona de desarrollo próximo nada tiene que ver con la zona de los lejanos objetivos requeridos en el programa.

Es verdaderamente triste y desesperante tomar a un grupo supuestamente “avanzado”, que uno supone terminó de ver el contenido de los libros anteriores. Ingenuamente, uno empieza el temario en el futuro perfecto, y de inmediato nota las caras completamente perdidas de los alumnos. Afortunadamente siempre existe un valiente, o perdido, que alza la mano y dice abiertamente: “no maestra, así no vamos a funcionar. Yo me quedé en “*open your books*”, ¿puede volver a empezar pero más despacio?” Al indagar, uno se da cuenta de que se quedaron en el *verb to be*, y que es imposible hablarles de tiempos compuestos si no dominan ni el pasado simple.

¿Para qué esforzarse?, me decía yo al principio. Es inútil. No pido el GRAN centro de materiales didácticos, como lo podría hacer en la Ibero, ni el bagaje cultural de los alumnos del Colegio Internacional, en donde el 90% de ellos hablan dos idiomas desde su cuna, ni las expectativas de educación postuniversitaria de los niños del Peterson, que tiene pase automático a más de 20 universidades en el mundo. No, me conformaría, de manera bíblica, con 5 justos a los que les importara la clase e hicieran un esfuerzo por entender de qué va el dominio de un idioma. Que tuvieran una actitud positiva y de cooperación, porque si bien es cierto que sus condiciones no son las óptimas, a veces tampoco reflejan ningunas ganas de hacer algo para cambiarlas.

Las condiciones no me motivaban: horarios extremos, salarios de risa, y encima de eso, alumnos deprimidos y poco proactivos. Me tomé un semestre sabático, hasta que claro, el agujero en la cartera me hizo regresar. Tomé aire y empecé a dar mis clases como si todo fuera a las mil maravillas, sin detenerme nunca, siguiendo el cronograma, y utilizando el escudo que me daba el programa. Los alumnos no reprobaban porque tomaba en cuenta la asistencia, los libros contestados y los exámenes ligeramente modificados de los ejercicios vistos en clase. No reprobaban, pero tampoco aprendían nada.



Lo que hice entonces

Pero sucedió que los empecé a conocer. Supe que Irving es un ex drogadicto que tuvo un hijo, y a partir de eso quiso tomar las riendas de su vida. Trabaja en la tesorería del GDF y le urge tener un título para obtener un mejor salario. Se esfuerza mucho, y cuando falta es porque le toca cuidar a su hijo y siempre trae el doble de la tarea que les asigné.

Conocí a Jeannette, que a partir de que empezó a estudiar Turismo elaboró su plan de vida para los siguientes 10 años. Tiene establecidos planes para abrir una casa de huéspedes en Puerto Vallarta y escribió una tesis muy optimista a la que le confía su futuro.

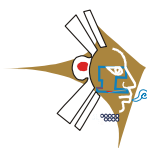
Ahora hasta tengo un alumno favorito, Daniel, quien sí estudió inglés desde pequeño y es mi monitor especial en clase. Explica a los demás, me ayuda a dar ejemplos cercanos a su vida y les ayuda con sus tareas. Está seguro que cuando termine esta carrera y trabaje, le alcanzará para pagar lo que realmente quiere, medicina, en una universidad “de a de veras”.

Después de todo, esos tres o cuatro “justos” que me he encontrado me convencieron. Incluso decidí que también esos chavos que son expendedores de gasolina, que me amenazan cuando les corrijo la pronunciación y que rayan las bancas por mera diversión, también merecían una oportunidad para expandir su vocabulario más allá de las muletillas y las malas palabras. Pero era YO quien tendría que cambiar mis clases.

Trabajar contra lo establecido

La pregunta correcta no era, entonces, ¿dónde está el error? o ¿tienen remedio estos alumnos?, sino, bajo estas condiciones ¿qué podría hacer para no defraudarme ni a mí, ni a la escuela ni a los estudiantes?

Afortunadamente, como lo dije antes, en esta escuela se cuenta con una completa libertad de cátedra, por lo que comencé a plantearme mis propios objetivos dejando a un lado los contenidos preestablecidos. Era un hecho que no podría lograr alumnos bilingües, así que imaginé mejor lo que sí podría lograr. Entonces empecé a ver mi espacio no como la clase de inglés, sino como la clase de lengua, porque en definitiva lo que estos chicos necesitaban era aprender a manejar un idioma, aunque fuera el materno. Como diría Halliday: “Cuando los niños (o jóvenes) aprenden el lenguaje...están aprendiendo los fundamentos del aprendizaje mismo” (Halliday 1980: pag 4).



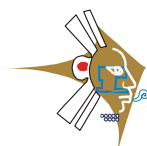
Me centré en las bondades del lenguaje según Vygotsky (Daniels, 2011: 175), por asirme de algún lado. Podría desarrollar al lenguaje como un instrumento para pensar y para expresarse, es decir, como instrumento psicológico y cultural. Modifiqué entonces el enfoque centrado en enseñar conceptos sobre la lengua para enseñar a expresarse mediante la lengua. De esta manera, comenzando desde el uso situado del inglés, de ellos sugería la necesidad de dominarlo. Mediante el uso auténtico del inglés los alumnos podrían establecer una relación con él, empezarlo a dominar y aprehender (Halliday 1980).

Decidí darle la vuelta a mis clases de inglés tomando en cuenta las necesidades internas y externas al salón de clases. Con respecto a las necesidades externas, recientemente leí una tesis que trata sobre un estudio de la situación de la Universidad de Colima. Podría parecer muy distante al caso que yo planteo, pero encontré elementos bastante similares. Yáñez (2009), el autor de la tesis, propone doce pistas para entender la universidad de hoy. Yo las retomé, ya que me han dado respuestas a las inquietudes que me plantea mi situación. Mencionaré las tres en las que me concentré en hallarles solución:

1. *El sentido de la educación no es indiferente al momento histórico y al contexto sociocultural.* Obviamente las carencias socioculturales son el problema fundamental al que yo me enfrento. Sin menospreciar las metodologías de la enseñanza de la lengua, la situación en la que viven los futuros hablantes permea todo haciendo de su aprendizaje una situación difícil y retadora.

2. *Los vientos de las reformas no penetran en los salones de clase, son discursos o proyectos sin concreción en la realidad escolar.* Es raro que una persona que trabaja en una escuela pública diga esto, pues en ellas las reformas se acatan o se acatan. Yo interpreto este comentario en el sentido de que se acatan “de dientes para afuera”, pero no se entienden ni se asumen. En mi caso, es la escuela la que hace caso omiso del cambio, pues se prefiere seguir con lo ya establecido, que no cuesta y da comodidad. Yo tengo la prueba concreta en mis manos todos los días (los materiales didácticos), lo que me obliga a buscar respuestas a la realidad en otros sitios y de otras maneras.

3. *La universidad es hoy una vendedora de educación que concibe a los estudiantes como clientes.* Esto ha significado, en algunas universidades, que las calificaciones y certificaciones se conviertan en mercancías con precio y con posibilidades de comprarse y venderse, anulando la autoridad del maestro, pues impera el criterio de “al cliente, lo que pida”. En el caso de mi institución, donde los clientes suelen ser morosos, esto ha ocasionado que los alumnos estén más preocupados de estar al corriente en las colegiaturas que en sus calificaciones.



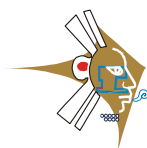
Por otro lado, en cuanto a las necesidades internas al salón, recordé mis lecturas de estudiante y adopté los siguientes preceptos del libro de Finocchiaro (1983; p. 4) como base para diseñar mis actividades didácticas:

1. El lenguaje no es sólo un componente de la cultura, sino el sistema primario a través del cual los otros componentes se expresan
2. El aprendizaje se lleva a cabo cuando está relacionado con las necesidades, experiencias y aspiraciones del aprendiz.
3. El aprendiz tiene que estar convencido que lo que está aprendiendo vale la pena y sirve de algo.
4. El aprendizaje se favorece cuando existe una asociación significativa entre los conceptos y la situación sociocultural que está viviendo.
5. La transferencia de conocimientos y habilidades de un contexto a otro se logra sólo cuando se recibe ayuda y espacio para practicarlos.

Tiempo de estudio

Con estas bases teóricas, comencé mis nuevas prácticas. No podíamos mandar los libros al olvido porque la secretaria académica del plantel tiene la encomienda de revisar que estén resueltos cada examen parcial, pero los utilizamos de simple repaso y como tarea final. En el salón de clases utilizamos otro tipo de materiales: revistas, noticias de internet (decidí llevar a clase mi propio dispositivo de banda ancha), canciones, obras de teatro. Parece increíble, pero los muchachos disfrutaron haciendo teatro guiñol con los muñecos de mis hijas. El vocabulario y la gramática del programa lo empecé a tocar como un pretexto dentro de la actividad que regía mi clase. Es decir que, siendo la privilegiada maestra de inglés que lo que tiene que hacer es “soltar la lengua”, sin importar mucho de lo que se hable, abordé todos los temas que se nos ocurrían, las noticias del momento, y de repente también alguno planteado en las mismas lecciones de los libros.

En mi clase pintamos, cantamos, chismeamos. Los muchachos empezaron a acercarse a los diccionarios, a platicar un poco más entre ellos, a trabajar en equipo. Se relajaron y empezaron a ver la clase de inglés como el remanso de paz entre sus otras materias. Sentí necesario este paso porque un elemento necesario para crear aprendizajes significativos es la confianza, y sólo así la lograría. Fue entonces cuando el idioma empezó a fluir, sin las calificaciones, sin las reglas gramaticales, como dice el anuncio de cierta



escuela de inglés. Decidí pedir que me mantuvieran con mi mismo grupo por lo menos 3 semestres, para poder reforzar esas esquinas del lenguaje en un momento más avanzado.

Para el tercer semestre, eran los muchachos los que me pedían trabajar más rápido, querían tener más verbos en sus manos, más palabras para nombrar, para decir lo que querían compartir. No todos, claro, tampoco existen las varitas mágicas, pero el acercamiento al lenguaje se transformó, y me sentía entonces tranquila de saber que por lo menos la semilla de la curiosidad y la certeza de que se puede se había sembrado. Chomsky, por ejemplo, dice que el 99% de la enseñanza consiste en lograr que los alumnos QUIERAN aprender, el resto son los métodos.

El mejor aliciente que yo he recibido probando otras formas de acercamiento a una lengua es que me puedo llamar formadora, no nada más instructora. Al hablar de tantas cosas, creo que he podido compartir información más allá del espacio de mi clase. He podido ampliar los márgenes culturales de estos muchachos tan desamparados que no son conscientes de sus carencias, pues la gran mayoría vive con la idea de que si pagan por sus estudios están recibiendo una educación de calidad.

Les he enseñado cosas básicas, respaldados en la idea de que se vale preguntar porque es en inglés, y así nadie los ve mal por no saber. Y cuando digo básicas me refiero a saberes culturales elementales como leer la hora en un reloj de manecillas, ubicar en el mapa la ciudad de Los Ángeles, California, o los diferentes estados del agua. Me siento tan orgullosa como las maestras de primero de primaria que enseñan a leer. Es como quitar una venda de los ojos, como otorgarles polvos mágicos para leer el mundo desde otra ventana. La lengua, entonces, se convierte en esa herramienta maravillosa que nos hace aprehendernos del mundo y nos da el poder de participar en él.

Conclusiones

Es casi imposible de creer que alumnos de nivel superior ignoren tantas cosas. La buena noticia es que nunca es tarde para aprender. El semestre pasado (2010-1) en la última clase con las alumnas de noveno semestre de Turismo hice el ejercicio de reflexión sobre lo que habían aprendido en su paso por la universidad. Gratamente todas tuvieron algo que decir, tanto personal como académicamente. Yo sé que están a años luz de contar con las herramientas de un egresado del Tec de Monterrey o del ITAM, por tener mucho menor bagaje cultural y relaciones con círculos sociales poderosos, pero también sé que están a años luz de lo que eran cuando entraron a esta escuela, y que si lo desean y se esfuerzan,



podrán seguir creciendo sin fronteras. Por todo esto ahora valoro mucho mi puesto en esta escuela, pues pienso que enseñar inglés es la mejor manera de contribuir a una educación integral en el nivel superior. Esto se debe a que:

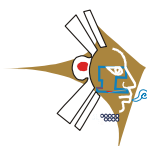
- Proporciona el lugar ideal para compartir dudas de todo tipo sin temor a ser juzgado.
- Abre espacios para hablar de las inquietudes personales, aportar más conocimientos sobre las otras materias, aplicar lo visto en otras clases, conocer a los compañeros, conocerse a uno mismo.

En otras palabras, lo que he podido comprobar es lo que había leído en muchos textos sobre el rechazo a la educación bancaria o transmisiva (Freire 1970: 69; Rose 1981), así como la idea de que el aprendizaje de una lengua (materna o extranjera) crea o modifica la identidad, y que éste debe ser el fin que dirija todas las acciones prácticas y metodológicas (Norton 200; Hernández 2004). Es natural, entonces, generar una participación mucho más activa por parte del alumno que la del maestro, y propiciar una inserción completa en el mundo extramuros.

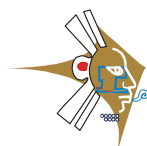
A título personal, he experimentado una transformación en mi papel de docente, pues pasé de obedecer y subordinarme a la institución y su curriculum formal, a atreverme a ensayar ser un educador autónomo (un Agente-Actor) que identifica problemas y define prioridades, así como un curso de acción donde lo FUNDAMENTAL es el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. En realidad no es nada nuevo, de hecho es el famoso eslogan de los documentos oficiales que dicen “curriculum o modelo centrado en el alumno”. Pero más que creerlo porque lo dicen los planes de estudio, lo verdaderamente sustancioso se encuentra cuando uno lo vive en las aulas. Para cerrar, diría que he descubierto que enseñar una lengua puede ser una nueva y deslumbrante puerta hacia la inalcanzable utopía.

Referencias bibliográficas

- Chomsky, Noam (s/f). Chomsky on the Education System. Consultado el 18/jun/2011 en <http://www.youtube.com/watch?v=UgM9eyO-RIM&NR=1>
- Daniels, Hary (2001). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Finocchiaro, Mary y Bonomo, Michael (1983). *The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers*. New York: Prentice Hall.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.



- Halliday, M. A. K. (1980). Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language. *Oral and Written Language Development: Impact on Schools. Proceedings from the 1979 and 1980 IMPACT Conferences*, ed. Yetta Goodman, Myna Hausser, and Dorothy Strickland. Urbana, IL: International Reading Association and National Council of Teachers of English.
- Hernández Z., Gregorio (2004). *Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginalized Adults in Mexico City*. Berkeley, CA: Universidad de California en Berkeley (Tesis doctoral).
- Jimenez, Julieta (2009). Proliferación de instituciones particulares de educación superior en Aguascalientes. *Contextos*, Año 3 No. 5, junio 2009.
- Goodman, Y., M.H. Haussler, y D. Strickland (Eds.). *Language Development Research*, 7-19. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. New York, NY: Longman.
- Petit, Michéle (2000). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de cultura Económica.
- Rose, Mike (1981). *Lives on the Boundary*. Los Angeles, CA: Penguin.
- Yáñez Velazco, Carlos (2009). *¿Sigue Prometeo Encadenado? La educación superior en México: el caso de la Universidad de Colima*. México: UNAM (Tesis doctoral de pedagogía).





Del pie de la letra al documental: Experiencias textuales y visuales de la práctica docente en la licenciatura en educación primaria.

[REGRESAR](#)

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez *
Mauro Porfirio Noriega Rojas **

Resumen

El trabajo aborda las prácticas de escritura que realizan los estudiantes de la licenciatura en educación primaria durante su trayectoria académica y la forma en que se han transformado a partir de estructurar una serie de documentales que abordan el ejercicio del ser docente en las escuelas de educación básica. Después de varios años en donde se reportaron las experiencias de los estudiantes a través de ensayos y ponencias expuestas en coloquios estudiantiles al finalizar el semestre, esta práctica de escritura se convirtió en un proceso sin una significación personal para los autores, expresarse por escrito dejó de ser atractivo debido a la frecuente intromisión de las ideas de los formadores de docentes. Ante este fenómeno, un grupo de académicos promovió la expresión escrita a través de la elaboración de documentales de representación social (Breu, 2010) retomando para su elaboración el ejercicio de la escritura y el análisis de su experiencia docente a través del guión, además se planteó el propósito de promover el registro del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas ya no sólo a través de la palabra escrita, sino con las imágenes fijas y en movimiento.

Palabras clave: cultura escrita, práctica docente, documental.

Abstract

Work addresses the practices of writing done by students in primary education during academic career and how they have transformed the structure from a series of documentaries that

* Normal de Zumpango, Estado de México, México; Maestría en Ciencias de la educación, Email. vicespl1@hotmail.com
Email. porfirio5057@yahoo.com.mx

** Normal de Zumpango, Estado de México, México; Maestría en Ciencias de la educación, Email.
porfirio5057@yahoo.com.mx

address the exercise of being a teacher in elementary school. After several years where they reported the experiences of students through tests and student presentations made at seminars at the end of the semester, this practice of writing became a process without a personal significance for the authors express written ceased to be attractive due to the frequent interference of the ideas of teacher trainers. Given this phenomenon, a group of academics promoted the written expression through the production of documentaries of social representation (Breu,2010) for processing resuming the practice of teaching writing and analysis of teaching experience through the script, plus was raised for the purpose of promoting the registration of the phenomenon of teaching and learning in the classroom and not just through the written word, but with still and moving images.

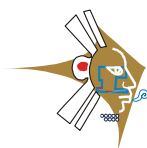
Key words; Written culture, teaching practices, documentary.

1. Introducción

Este documento aborda las prácticas de escritura que realizan los estudiantes de la licenciatura en educación primaria durante su trayectoria académica y la forma en que se han transformado a partir de realizar una serie de documentales que aluden al ejercicio del ser docente en las escuelas de educación básica.

La propuesta de fomentar la narrativa visual buscó transformar la cultura de escritura en la formación de docentes debido a que se detectó a lo largo de varios encuentros académicos que la producción de textos se hacía más para cumplir con los procesos de evaluación y menos como una narrativa de vida, aunque escribir es una de las habilidades intelectuales que forman parte del perfil de egreso de los estudiantes normalistas y se trabaja abundantemente desde los primeros semestres para fortalecer la expresión escrita a través de múltiples estrategias; ensayos, ponencias, registros de observación, ejercicios literarios, diarios de trabajo docente, sin embargo la sensación que tienen los alumnos es de un profundo alejamiento emocional e intelectual con sus producciones textuales, en este sentido se observa la escasa implicación de los autores con sus textos, como diría Bertely (2001) el sujeto está implicado cuando lo que hace tiene que ver consigo mismo, con sus ideas, propósitos y con las circunstancias de su vida, si esto no ocurre entonces la distancia entre él y su palabra escrita es abismal.

1 La narrativa de vida es concebida como la construcción que hace el sujeto de su propia experiencia a través de la expresión escrita, en ella se expone su forma de ver, pensar y sentir el mundo, por lo que es fundamental que se encuentre reflejado, se mire como parte del texto y no ajeno o distante del mismo. Desde esta perspectiva es como se estructura la identidad narrativa (Ricoeur, 1996) donde la palabra escrita es el medio por el cual el ser en el mundo se reconstruye y se observa como producto de su pasado (Presas, 2009).



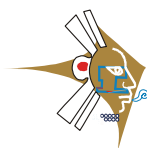
Este es el punto nodal que da origen al diseño de un proyecto de intervención con el propósito de que el alumno recuperara sus intereses y necesidades, así como las habilidades para el manejo de la imagen fija y en movimiento, siempre pensando en el análisis de su práctica docente como parte de su formación inicial, por lo tanto nos propusimos recuperar al sujeto de la escritura y convocarlo a emplear otras estrategias narrativas que le devuelvan el deseo y placer por el uso de la palabra escrita.

El análisis de la cultura escrita predominante en la formación de licenciados en educación primaria fue fundamental para conocer los puntos anudados que han provocado esa distancia entre autor y texto, la propuesta de narrar desde otro punto de vista la experiencia docente nos llevó a descubrir que el ejercicio de la escritura se fortalecía al emplear las imágenes y realizar con ello un documental, aunque hubo voces que se oponían por argumentar que se estaba distanciando del ejercicio de escritura ensayística que se ha realizado a lo largo de la historia de la licenciatura en educación primaria, sin embargo los resultados han demostrado que se hace un ejercicio de escritura mucho más integrador con lo que el sujeto quiere expresar sobre su ser docente.

El resultado no es un ensayo, es el diseño de un guión generado con la intención de realizar el documental, éste ejercicio de escritura fue un importante dispositivo para la organización, planeación y valoración del mensaje, así como de nuevas miradas analíticas sobre el quehacer docente, con esta práctica se enriqueció la producción textual que antes se había tornado aburrida y sin sentido, promoviendo otros espacios de creación narrativa escrita y visual, aterrizando en la presentación y discusión de los documentales.

Los estudiantes han valorado el esfuerzo y la inversión de todo recurso al experimentar algo nuevo y diferente que motiva a compartir sus experiencias empleando la narrativa escrita, así como la visual, aunque se tiene poco tiempo de realizar esta propuesta, la cultura de la escritura de los normalistas se empieza a nutrir con otros recursos narrativos que van desde lo literario hasta lo pedagógico.

A lo largo de cuatro semestres se ha trabajado la propuesta de evaluar las prácticas docentes a través de la presentación de documentales, donde las temáticas abordan la vida cotidiana de las instituciones de educación primaria y los aprendizajes adquiridos por los normalistas, hasta el momento han participado 72 alumnos y 7 docentes de tiempo completo de la licenciatura en educación primaria.



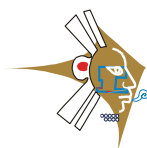
2. La cultura escrita en la formación de docentes

La primera evidencia que se tiene sobre la actividad de escribir en los estudiantes normalistas es la resistencia a la expresión escrita, ellos reconocen que durante los primeros dos semestres de formación docente se elaboran textos descriptivos como registros de observación, sin que se tenga un espacio para el análisis, los ensayos solicitados para evaluar sus aprendizajes, tienen que demostrar el uso frecuente de la memoria de los acontecimientos áulicos a través de diarios de trabajo docente o anecdotarios, aunque estas herramientas se elaboraban durante las sesiones de observación y práctica docente, no se utilizan para su comprensión e interpretación, los escritos se realizan sin que resulten de un proceso analítico o de discusiones en torno a otros argumento teórico-empíricos, en general se estructuran basándose en relatos o anécdotas escolares.

Cuando llegan al sexto semestre la mayoría inicia el modelo textual descriptivo en los diarios de trabajo docente; se abunda en las características de los sucesos en el aula de clase, analizan la narrativa para identificar situaciones que les llama la atención o impacta a su formación, éstas son fundamentales para explicar su actuar como docentes o explicar las actitudes de los niños, el procedimiento inicia señalando con distintos colores los fragmentos que más tarde se emplean para argumentar la ponencia, ensayo o informe, sin embargo señalan que hasta ese momento detectan la falta de un procedimiento para lograr la interpretación del texto, sólo se recupera la evidencia empírica como cita para demostrar el manejo del diario pero no para reflexionar su contenido.

Durante el séptimo y octavo semestre la experiencia de escritura cambia para todos los estudiantes, se requiere de una mayor descripción de la experiencia de vida profesional en las escuelas primarias, esto es derivado de que permanecen mayor tiempo en las instituciones, su estancia es por periodos de ocho semanas de adjuntía docente, en consecuencia requieren de escribir diariamente los acontecimientos ocurridos en el aula, estos textos se analizan en las sesiones vespertinas y durante los tiempos escolarizados en la escuela Normal con la finalidad de discutir y comprender el fenómeno educativo.

La revisión analítica de su diario de trabajo docente, inicia con una lectura de lo narrado, se detectan las situaciones exitosas, conflictivas o aquellas que son significativas para los alumnos, con la puesta en común y discusión grupal se formulan las categorías sociales, se confrontan con las teóricas y crean las del interprete (Bertely, 2007), de esta manera resuelven la escritura del ensayo, con el cual al finalizar el octavo semestre podrán presentar su examen profesional.



La formación docente se ha caracterizado por hacer este recorrido, promoviendo de forma permanente la expresión escrita, desde los informes de observación hasta la elaboración de ensayos académicos solicitados para revisar y evaluar los resultados de la práctica docente, proceso que se resuelve al finalizar cada semestre, en octavo se escribe un ensayo final para cumplir con la obtención del título de licenciados en educación primaria.

3. Escribir no es sencillo

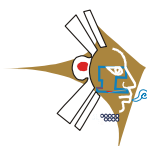
En los escritos de la escuela, hasta finales de mi educación medio superior, comencé a escribir, analizando y reflexionando lo que se me pedía, anteriormente y aún algunas veces suelo sólo resumir o transcribir información de otros escritos, debido a mi falta de conocimiento y desinterés. (SGYA. 6/08/08).

Los problemas que tienen los alumnos al producir sus textos han sido parte de su trayectoria académica desde educación básica hasta la superior, en muchos casos afirman que los textos no les “sirven” debido a la abundancia de prescripciones establecidas por los docentes, ellos restringen los temas a abordar, revisan los contenidos, limitan el número de cuartillas, corrigen ortografía, redacción, en general la percepción que prevalece en los estudiantes es que se alteran sustancialmente sus producciones, hasta llegar a ser ajenas a sus puntos de vista.

En primer momento el escrito que hicimos, no me llamó mucho la atención solamente lo hice por cumplir porque me lo estaban exigiendo los maestros y ya nada más escribía por escribir y desarrollar los puntos que ellos nos dieron y también ya en la ponencia, también solamente a veces abrí una parte de mí, tal vez de mi emoción por la primera práctica docente pero no le veía mucha finalidad (Ent. Col. 12/nov/08)

La intromisión del docente en la elaboración de los ensayos, informes o ponencias, llega a ser abrumadora a tal extremo que la decisión de escribir se ve reducida a las ideas de los evaluadores, en respuesta los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica es de cumplir con las demandas, sin abundar en sus propuestas o descubrimientos, lo que se convierte en una resistencia cultural más que desarrollar la inquietud y las habilidades para ampliar las fronteras de la expresión escrita.

...yo siento que sí, si es cierto, el momento crítico es cuando escribes algo, y empezaron a poner -marca esto, marca esto-, pues ahí el momento crítico pues ya he escrito algo, pero me piden otra cosa y la forma en que usted lo desglosa está bien, me parece como mencionar algo, una buena opción, sin embargo también sería más buena opción si nos



hubieran dejado una..., expresarnos mucho más, ok no te gustó ¿por qué? y extiéndete más pero de una manera más objetiva, no sé, tal vez este análisis ha sido un poco más lleno, un poco más enriquecida si hubiera un poco más libertad de expresión. (Ent. Col. 12/nov/08)

Esta pérdida de libertad en la expresión escrita es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura desde educación básica, al analizar los ensayos presentados para la obtención del título, se encontró regularidad en torno a las distintas problemáticas asociadas a la expresión oral y escrita.

La maestra nos advirtió en mi salón: “no se llora, ni se grita, no se habla, hay que trabajar en silencio”. Me daba miedo, no sabía qué hacer, había aprendido a expresarme de diversas formas y aquí nada podía hacer, no quería ir, todos lloraban los primeros días, no me gustaba estar en silencio. Pero mi familia me insistía en que primero quería entrar y en que ser grande a veces cuesta y me tenía que aguantar para obtener una buena calificación. (Chávez, 2007, p.12)

A lo largo de las distintas trayectorias académicas, se encontró que la escritura ha sido para muchos un campo vinculado al castigo, al dolor corporal y psíquico, difícilmente se encontró vinculada a la satisfacción, gusto o placer, los menos; reconocen su vínculo emocional o afectivo con la palabra, la mayoría de los entrevistados señaló que la formación docente demanda lectura y abundante escritura más que en niveles educativos básicos, es la Normal donde se produce o nace la oportunidad para la expresión de sus inquietudes intelectuales pero no las afectivas, aunque las cognitivas disminuyen a lo largo de la formación.

Así, después de varios años donde las experiencias de escritura sólo eran a través de ensayos y ponencias, expuestas en coloquios escolares al finalizar cada semestre, estas prácticas se fueron convirtiendo en un proceso de formación sin una significación personal, expresarse por escrito dejó de ser atractivo principalmente debido a la repetición de estrategias y las permanentes prescripciones académicas como la insistencia en la recuperación de citas textuales, fuentes y autores leídos en las sesiones de clase, siempre fue necesario evidenciar los conceptos coyunturales de cada una de las teorías analizadas, aunque finalmente no se aplicaran al contexto de la práctica o facilitaran la explicación, comprensión e interpretación de la misma.

Con el enfoque por competencias el proceso de evaluación en el aula se modifica ya que nosotros como docentes tendremos que atender el desempeño de los alumnos, su logro y su cambio en la actitud, más que al conocimiento:



"una buena evaluación abarcará el trabajo realizado, los productos obtenidos, las actitudes frente a la labor y la demostración de que se han desarrollado más las habilidades de pensamiento..." (Frade, 2008, p.71)

Esto quiere decir que se debe evaluar por desempeño y debe considerarse una evaluación formativa y otra sumativa, utilizando instrumentos concretos que nos permitan determinar lo que sabe hacer el alumno y alumna. (DHNI-22/01/09)

Este relato cumple con el canon académico, se observa una repetición de conceptos antes de la cita, durante y después de ella, lo que permite deducir que la alumna preocupada por cumplir con la demanda, no realiza un esfuerzo de análisis de su propia experiencia, ante este fenómeno, se buscaron nuevos espacios para la expresión escrita, procurando que ésta se fomentara en la formación docente sin llegar a ser tan intrusiva en las ideas o tan liberal que pudiera perderse en el mar de los géneros narrativos o de los temas que pudieran ser de utilidad para la construcción del conocimiento pedagógico.

Primera fase

Uno de los factores que funcionó como dispositivo para buscar nuevos modos y formas narrativas fue el gusto que tienen las actuales generaciones por la fotografía y el video, se observó que la mayoría de los alumnos tenía una cámara con la que registraban los acontecimientos de su vida cotidiana, de esta manera se convocó a que capturarán imágenes durante las prácticas docentes, posteriormente se emplearon para ilustrar las exposiciones, aunque el ritual de la escritura y presentación de ensayos continuaba.

Segunda fase

Al detectar que la imagen sólo se empleaba para ejemplificar las actividades de enseñanza y aprendizaje durante las prácticas docentes, se decidió trabajar con las fotografías para hacer lecturas analíticas de su contenido y utilizar los resultados para argumentar o discutir la experiencia de ser docente en educación primaria, de esta forma los alumnos encontraron un campo propicio para la comprensión del ser docente a través de la imagen fija y en movimiento.

En el siguiente periodo de práctica docente decidieron trabajar en equipo para registrar visualmente las propuestas de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los niños,



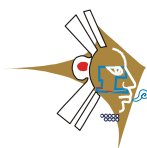
como resultado se construyeron ensayos narrativos enriquecidos con el análisis de las imágenes, se observó un proceso mucho más intenso de implicación del autor con su producción textual.

Al finalizar el semestre se mostraron trabajos donde la fotografía era fuente de análisis, lo que permitió detectar con mayor profundidad el desempeño de los docentes en formación y de sus alumnos, con el uso de las imágenes explicaron la ubicación de los subgrupos dentro o fuera del salón, la apropiación de los espacios en el patio de recreo, la identificación de sus acciones por género, los gestos afectivos o emocionales, con este material, el normalista tuvo la oportunidad de cruzar información recabada en sus registros de observación, y diarios de trabajo docente con las imágenes, se percataron que éstas últimas detonaban fácilmente la memoria y podían elaborar una serie de reflexiones sobre su experiencia docente con mayores argumentos empíricos.

Tercera fase

El interés mostrado por abordar la experiencia docente a través de las fotografías y videos, además se había detectado que no se sustituía la escritura por el uso de las imágenes, por lo contrario se detonaba con mayor fuerza, estos factores determinaron la promoción de una nueva forma de presentar el análisis de la práctica docente utilizando la narrativa visual, en ese sentido se pensó en un producto que mantuviera el propósito de recuperar las experiencias de vida en la escuela primaria, promoviera la escritura libre, crítica y creativa, además de fortalecer los intereses, conocimientos, habilidades intelectuales y las actitudes del futuro docente.

La discusión concluyó con la propuesta de elaborar un documental de cinco minutos como primer ejercicio para valorar si a los estudiantes les era funcional para fortalecer sus aprendizajes en el uso de las TIC, promover la discusión colectiva, el auto análisis de la práctica docente y principalmente descubrir las habilidades que ejercitaban al planear la escritura de un guión, característica que no se detectaba con claridad en la elaboración de un ensayo, así la preparación, el desarrollo y la valoración de la producción escrita se convirtió en algo a observar durante la organización del documental, desde esta perspectiva la escritura contaba con la libertad que estaban buscando los estudiantes.



4. Una vez que tuve el texto, gravé mi voz con la lectura del ensayo

El ejercicio de promover la expresión escrita empleando imágenes fijas y en movimiento se diseñó tomando en consideración el concepto de documental de representación social² (Breu, 2010) en donde se procura exponer una experiencia de vida a través del relato visual, sin olvidar que para llegar a él, se requiere de sistematizar la práctica docente a través de la escritura, atendiendo los procesos de planeación, desarrollo y evaluación permanente.

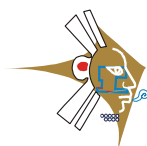
Desde que estudio, siempre se ha trabajado con diferentes tipos de lenguajes que permiten obtener y transmitir información, pero cuando ingrese a la escuela Normal me encontré con inconvenientes de escritura que no solo me hacían sentir incomoda, también preocupada por ser elemento clave del trabajo escolar. El día que apareció la propuesta del uso de la fotografía para sustentar el análisis de las prácticas docentes, me sentí aliviada al ver que había otra manera de participar que no me limitaba a la escritura, aunque también resultaba necesario redactar su contenido. (MMCV-20/06/11)

La planeación de la escritura no fue una disposición del grupo de académicos, la realización del documental se organizó para que los estudiantes tuvieran la experiencia de construirlo basándose en los aprendizajes obtenidos durante el análisis de las fotografías y videos, sin embargo pronto enfrentaron el problema de explicar las imágenes en relación a la práctica docente, para resolverlo tuvieron que hacer un ejercicio analítico, organizar la información, seleccionar las ideas principales, escribirlas y darles un orden de acuerdo a la secuencia que mentalmente estructuraban, en esencia los pasos que siguieron fueron; recuperar sus archivos visuales, relacionaron texto e imagen y comenzar a realizar el documental.

El primer paso para mí fue determinar el tema para poder así seleccionar el material que me serviría, enseguida buscar la teoría útil para después elaborar el guion de lo que diría en el documental. Todo esto implica trabajo y dedicación además de tiempo, pues por muy fácil que pareciera, la realidad es otra. (VGN. 13/06/11)

Explicar los pasos que siguieron para la realización del documental, fue oportunidad para fortalecer sus habilidades cognitivas, así a través de la explicación, confrontaron sus prácticas de escritura previas con las derivadas del diseño de un guión.

² Este tipo de documental es la forma de exposición visual que narra una historia con libertad creativa, a través de ella se analiza un fenómeno y provoca al realizador como al espectador para detonar una serie de reflexiones que le movilizan el mundo de la vida.



En el recuerdo de la forma o estrategia que seguían para escribir un ensayo, detectaron que los procesos de escritura en la mayoría de los casos no se organizan, son acciones derivadas de la espontaneidad o de lo que llaman inspiración u obligación.

A veces, así como voy, a veces yo por ejemplo sí hago a veces lo que dice Nelly, tener un tema por ejemplo ¿no?, pero luego por ejemplo a mí me cuesta trabajo que digo -estoy aquí-, lo hago en borrador, luego al momento de estarlo pasarlo, -digo no pues voy cambiando toda la idea- y entonces luego por eso, digo no mejor de una vez me centro a lo que quiero y me pongo frente a la computadora y empiezo a escribir. (HVMG. 10/11/10)

Sus prácticas de escritura se caracterizan porque no se acompañan, son ejercicios solitarios, se comparten con el docente, éste valora y emite una calificación, en otro momento, durante los coloquios estudiantiles se presenta el contenido o la estructura del ensayo sin llegar a la discusión de las ideas, sólo se escuchan comentarios o recomendaciones de los profesores, pocas veces los alumnos emiten alguna pregunta, duda o señalamiento.

Esos espacios de producción escrita, han dejado múltiples inconformidades, sin embargo sólo llegaban a ser motivo de efímera charla al margen de los espacios académicos, por lo que no se consideraban parte del proceso de construcción del conocimiento del ser docente.

Como estudiante de la Normal cada fin de semestre significaba un logro y un paso más que nos acercaba al final de una larga pero emotiva carrera, pero había algo que lo hacía no ser tan esperado y a su vez que el desánimo se hiciera presente, la elaboración de un ensayo en el que quedara plasmada nuestra experiencia en el trabajo docente después de las jornadas de prácticas.

Este ensayo debía contener ciertas características que la mayoría de los alumnos trataba de cumplir al pie de la letra dejando un poco atrás lo que cada uno quería que contuviese el escrito que permitirá nuestra aprobación en cierta forma del semestre y la evaluación de lo que se había aprendido, empleándolo como recurso en las escuelas primarias.

Lo difícil tal vez no era elaborarlo, sino más bien que éste quedara listo para presentarlo en un foro, una actividad ritual del cierre de actividades del semestre, haciendo de éste algo característico de la Normal. Cada uno sabía lo que sucedería y lo más común que ocupaba la mente era lo aburrido que se convertiría tal evento, a pesar que dábamos a conocer lo bueno, lo malo, lo difícil y lo que representó éxito de las



experiencias en prácticas y lo que con tanto gusto inmediatamente terminadas platicábamos a nuestros compañeros al vernos. (VGN. 13/06/11).

Lo difícil que ha sido aprender a escribir, lo complejo que resulta desarrollar las habilidades para la expresión escrita, se agudiza debido a lo aburrido y al desgano con el que se ha trabajado la cultura de la escritura en la formación de docentes.

Pensar la ruta cognitiva y afectiva que se puso en marcha a través de la transformación de una narrativa textual por otra visual, provocó esta serie de reflexiones que ayudó a encontrar los puntos que anudaban y no dejaban fluir las ideas por escrito.

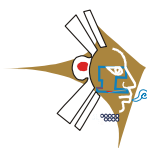
Poco después se propusieron los documentales, que a reserva de algunos comentarios que argumentaban dificultades en su elaboración, resultó ser un salvavidas dentro de la elaboración de ensayos. Que mejor manera de exponer tu experiencia que con un elemento que explicara visual y auditivamente lo que se desea explicar. La escritura ya no resultó ser una carga para mí, sino una herramienta que me apoyaba a planear el guión del documento que sería al final de cuentas mi análisis. (MMCV. 20/06/11)

El documental fue ampliamente aceptado porque integró el uso de las imágenes, cumplió las expectativas de los estudiantes sobre el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, además promovió otro tipo de modelo textual, al revisar el procedimiento que siguieron, se observa la forma en que se transforma la concepción de escritura.

5. Mis guiones para este tipo de trabajo han sido muy sencillos

Después de elaborados los documentales, se presentaron en distintas mesas de análisis, primero una breve presentación del autor, luego el público asistente observó la narrativa visual, finalmente los comentarios de docentes y alumnos, posteriormente se les solicitó un escrito donde explicaron el procedimiento que siguieron para la realización, este ejercicio tuvo el propósito de conocer la secuencia de escritura; la forma en que se generó la necesidad de escribir y su aplicación durante la edición del material.

El procedimiento que seguí para hacer mi documental consistió en varios pasos. El primer paso fue observar el material y recordar que era lo que me había llamado la atención de cada foto o video lo que me hizo darme cuenta de un tema principal que en



ese caso fueron las características de mis alumnos desde una perspectiva más humana lo cual relacione con el tacto pedagógico. (PPJG. 14/06/11)

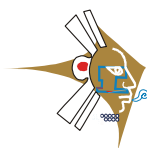
Cada estudiante explicó los mecanismos y dispositivos generadores de escritura, la mayoría coincidió en que la imagen detonó la escritura, luego esta última se convirtió en el guión, estructura base del documental, sin el uso previo de las ideas textuales este sistema de organización no podría arrojar resultados acertados.

Lo primero que he hecho es identificar mi idea central, lo que fueron mis temas elegidos o situaciones principales y conforme a esto seguía el imaginar el trabajo terminado, en esta parte se tenía que enlistar como se trabajaría el material pues de la cantidad de fotografías o fragmentos de video debían de extraerse los que enfocaran mejor la idea central. Una vez seleccionados los materiales comenzaba a ordenarlos en el programa de edición que utilizaría para visualizar una estructura preliminar, visto esto se pone marcha la escritura para el guión. (MMCV. 20/06/11)

La característica de la escritura para un documental es que no se piensa en el rigor académico, sin embargo el guión se estructura tomando en consideración los conocimientos previos basados en el ensayo; recuperan la descripción de los registros de observación, analizan la práctica docente, narran sus construcciones, reflexiones y opiniones a través de la historia, argumentan su postura con material empírico, recuperan las lecturas o recursos teóricos y los discuten, pareciera que vuelven a un tipo de expresión escrita predeterminada, sin embargo el resultado deja mucho más satisfechos a los estudiantes, se apropian del producto, aspecto que no ocurría con la elaboración de los anteriores modelos textuales.

Mis guiones para este tipo de trabajo han sido muy sencillos, pues nunca he colocado tiempos, música o los materiales que he de ocupar, pues para este momento ya imagine como serán los resultados, así como una idea clara de cuánto tiempo tengo para cada imagen, incluso ya están ciertamente acomodado todo, así que es cuestión de mediar las palabras y como en los ensayos anteriores buscar apoyo teórico. (MMCV. 20/06/11)

Los futuros docentes reconocen que elaborar un documental implica el doble de trabajo que cuando se escribe un ensayo, no sólo escriben los momentos anecdóticos o relatan sus experiencias, requieren de analizar el ejercicio docente para seleccionar los puntos o temas que integrarán en la narrativa visual, así mismo revisan los archivos de imágenes, las



confrontan con las evidencias empíricas y recuperan información teórica para criticar sus explicaciones, lo que nutre en gran medida la interpretación del fenómeno educativo.

A manera de conclusión

La característica de los docentes de educación básica ha sido la expresión oral y mucho menos la escrita, con la realización de los documentales se abrió la oportunidad de nutrir ambas habilidades e integrar otras en torno al manejo de los recursos narrativos audiovisuales, este recurso puede ser visto como sustituto de la palabra escrita, sin embargo lo observado fue que permite organizar, planear y valorar lo que se quiere escribir, decir, argumentar con distintas fuentes; bibliográficas, empíricas, fotográficas, videográficas, más que un límite para la narrativa textual se convierte en una herramienta para abordar lo más significativo de la formación docente.

Lo novedoso quizá no es utilizar los medios audiovisuales, ni las tecnologías de la información y la comunicación, sino que al ser usadas pueden llegar a romper esquemas de formación muy arraigados en las prácticas educativas, la idea de transformar la cultura de la escritura en las escuelas Normales donde ha prevalecido el criterio prescriptivo del docente, en el que se cree que la labor del docente formador es facilitar el trabajo de los estudiantes revisando la construcción de los párrafos y corrigiendo la ortografía por sobre la discusión del contenido de sus producciones, eso es lo que finalmente hace la diferencia entre una enseñanza típica y una en la que el sujeto aprende, aplique sus conocimientos y habilidades, además si encuentra que no puede resolver el problema toma una actitud de búsqueda que lo lleva a la información que requiere.

Fortalecer la producción escrita en los normalistas, tiene muchas posibilidades, una de ellas ha sido la de realizar el documental, esto lo ha llevado a fomentar sus habilidades para la investigación documental, leer más de lo que se le solicita en las sesiones de clase, buscar y entrevistar a especialistas en ciertas áreas del conocimiento para argumentar sus experiencias, localizar al colega o docente que tiene las habilidades para el manejo de la tecnología y aprovechar sus conocimientos para desarrollar las propias.

El trabajo se nutre con la colaboración de los compañeros quienes revisan, valoran, recomiendan o sugieren modificaciones para mejorar el guión y la propuesta de documental.



En especial se observa que la cultura escrita a lo largo de estos semestres, ha dejado de ser lacerante, aburrida y principalmente un ejercicio solitario para ser una construcción compartida, si bien no se abandona la acción y reflexión en la intimidad del ser narrador, se abre a la discusión colectiva durante la construcción del documental, aunque a través de la difusión masiva, la producción escrita pareciera pasar inadvertida, el autor sabe que detrás de la imagen hay un texto que analiza, explica y hace comprensible no sólo lo que se observa, sino todo un suceso educativo que le da sentido a su propia experiencia de vida.

Referencias

- Bertely Busquets, M. (2001) Senderos posibles y horizontes alternativos de la investigación educativa y la formación de docentes en México. Conferencia magistral dictada en el Foro La formación en educación. Una mirada retrospectiva para la construcción. UAEH, COMIE, IHE, CONAFE y UPN-Hidalgo, Pachuca, México.
- Bertely Busquets, M. (2007) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós.
- Breu, R. (2010). El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades. España, Grao.
- Chávez Venegas, Y.S. (2007) La enseñanza de la lengua hablada en quinto grado grupo “B” de la escuela primaria “Lic. Benito Juárez”. Ensayo que para sustentar examen profesional y obtener el título de Licenciado en Educación Primaria, se presentó en la Escuela Normal de Zumpango, Edo. de México.
- Presas, M. (2009) Del ser a la palabra. Ensayos sobre estética, fenomenología y hermenéutica. Buenos Aires, Argentina, Edit. Biblos.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. México, Siglo XXI.

